

Análisis de investigaciones rigurosas sobre educación



La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Elaine Unterhalter, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd, Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes, Mioko Saito

Autoras:

Elaine Unterhalter,¹ Amy North,¹ Madeleine Arnot,² Cynthia Lloyd,³ Lebo Moletsane,⁴
Erin Murphy-Graham,⁵ Jenny Parkes,¹ Mioko Saito⁶

1. Instituto de Educación, Universidad de Londres
2. Universidad de Cambridge
3. Consultora independiente
4. Universidad de KwaZulu Natal
5. Universidad de California, Berkeley
6. Instituto Internacional de Planeación Educativa, UNESCO

Este material ha sido subvencionado por el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido.

(<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-international-development>).

Las opiniones expresadas no reflejan necesariamente las del Departamento de Desarrollo Internacional. Las autoras pertenecen al Instituto de Educación, Universidad de Londres; Universidad de Cambridge; Universidad de KwaZulu Natal; Universidad de California, Berkeley; Instituto Internacional de Planeación Educativa, UNESCO.

Este texto está disponible en la página web del DFID Research for Development:

<http://r4d.dfid.gov.uk/> y en el portal del EPPI-Centre: <http://eppi.ioe.ac.uk/>

El número de referencia del EPPI-Centre para este análisis es 22.

Unterhalter E, North A, Arnot M, Lloyd C, Moletsane L, Murphy-Graham E, Parkes J, Saito M (2014) Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review. Department for International Development

Coordinación de la traducción y publicación en español: Nuria Sanz, Jimena Valdés

Traducción: CM Idiomas

Edición: Nuria Sanz, Carlos Tejada, Oficina de la UNESCO en México, Sandra Lupercio

Diseño y formación: Mar Chávez

Impreso por: Offset Santiago

© Copyright

Las autoras poseen los derechos del texto del análisis. Las autoras dieron permiso para mostrar e imprimir los contenidos del análisis para su uso no comercial, siempre que no se modifique los materiales, se conserve el copyright y otros créditos en los materiales, y se cite la fuente del material con claridad a continuación de los detalles que se faciliten de la cita. En caso contrario, no está permitido fotocopiar, reproducir, volver a publicar, distribuir ni almacenar material procedente de este análisis sin permiso expreso por escrito.

Análisis de investigaciones rigurosas sobre educación

**La educación de las niñas y las jóvenes
y la igualdad de género**

Elaine Unterhalter, Amy North, Madeleine Arnot, Cynthia Lloyd,
Lebo Moletsane, Erin Murphy-Graham, Jenny Parkes, Mioko Saito

Índice

Abreviaturas	iii
Resumen ejecutivo	1
1. Introducción	11
2 Metodología utilizada para la búsqueda y distribución de los estudios de caso analizados	13
2.1 Estrategia de búsqueda	13
2.2 Revisiones	15
2.3 Distribución de los estudios de caso por evaluaciones de calidad	16
2.4 Limitaciones sobre los métodos utilizados y los estudios de caso seleccionados para análisis	17
3. Teoría del cambio, formas de intervención y distribución de los artículos analizados	21
3.1 La teoría del cambio respecto a la evidencia narrativa	21
3.2 Nota sobre las definiciones	26
4. Evidencia sobre la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género	39
4.1 Recursos e intervenciones infraestructurales	39
4.2 Intervenciones relativas al cambio institucional	49
4.3 Intervenciones para cambiar las normas de género y promover la inclusión	58
4.4 Cambio social, educación de las niñas y las jóvenes e igualdad de género	66
5. Conclusión: principales hallazgos, vacíos y notas para una futura agenda de investigación	73
5.1 Intervenciones centradas en los recursos y la infraestructura	74
5.2 Intervenciones para hacer efectivo el cambio institucional	75
5.3 Intervenciones para cambiar las normas de género e incrementar la participación de las mujeres	76
5.4 Intervenciones que vinculan el cambio social, la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género	77
5.5 Intervenciones combinadas	77
5.6 Abordando el contexto	78
5.7 Garantizar la calidad de la investigación: desarrollo de la investigación profesional y promoción de la capacidad de investigación en el hemisferio sur	78
5.8 Prioridades para una futura agenda de la investigación	79
Referencias	81
Apéndices	89
Apéndice 1: Estrategia de búsqueda	89
Apéndice 2: Selección de países clave	97
Apéndice 3: División de los artículos a analizar por las integrantes del equipo	100
Apéndice 4: Marco de codificación: Marco de codificación el revisor-EPPI	101
Apéndice 5: Cuadros de la distribución de los estudios, analizados por región, patrocinador y vínculo con la convocatoria mundial	111
Apéndice 6: TdC inicial (abril 2012)	114
Apéndice 7: Distribución de los estudios analizados por la naturaleza del problema identificado, la forma de las intervenciones y los resultados analizados	118

Abreviaturas

DPC	Desarrollo profesional continuo
DFID	Departamento de Desarrollo Internacional (RU)
EPT	Educación para todos
EMSA	Empoderamiento y medios de subsistencia para adolescentes
CENSER	Capacitación en servicio
TRI	Teoría de respuesta al ítem
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ONG	Organización no gubernamental
PIRLS	Progreso en el Estudio Internacional de Competencias en Lectura
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
ECA	Ensayo Controlado Aleatorio
CMOMCE	Consortio de África Meridional y Oriental para el Monitoreo de la Calidad de la Educación
ESE	Estatus socio-económico
PANS	Planes de acción a nivel sistema
TEJNT	Transformación de la educación de las niñas y las jóvenes en Nigeria y Tanzania
TEIMC	Tendencias en el Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencia
TdC	Teoría del cambio

Resumen ejecutivo

La pregunta central sobre la investigación que este análisis plantea, atañe a la clase de intervenciones que las pruebas de los estudios de caso nos indican que pueden conducir a la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes. También se ha tomado en cuenta la relación entre la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y una profundización de la igualdad de género.

Para el análisis se elaboró una Teoría del Cambio (TdC), basada en el entendimiento de que la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género se ven afectadas por procesos que se dan en las escuelas y fuera de ellas. Por ende, se postula la hipótesis de que el desarrollo y la implementación de las intervenciones para mejorar la escolaridad de las niñas y las jóvenes y promover la igualdad de género son afectadas por aspectos del contexto a nivel local, nacional y global. Estos aspectos incluyen el grado o la amplitud de un clima de apoyo a la escolaridad de las niñas y las jóvenes, la existencia de marcos legales y reguladores complementarios, y la capacidad estatal para poner en práctica políticas públicas y para incorporar a una gama más amplia de participantes en un diálogo incluyente.

La TdC distingue tres clases de intervenciones, aunque se reconoce que en ocasiones una sola intervención tiene intereses que coinciden. Las tres clases de intervenciones son:

- intervenciones que se centran en los recursos y la infraestructura
- intervenciones que se centran en el cambio institucional
- intervenciones que se centran en el cambio de normas y la inclusión de los grupos marginados en la toma de decisiones educativas

Se postula la hipótesis de que, si bien cada clase de intervención puede tener un impacto positivo en la mejora de la participación de las niñas y las jóvenes en la escuela, en la calidad de la educación que reciben y en la medida en que esta educación las empodera, el impacto será mayor cuando se combinan diferentes tipos de intervención y se preste la debida atención al contexto en el que esas intervenciones tienen lugar. La TdC se ha elaborado, por ende, como un modelo de múltiples niveles que permita el análisis de las relaciones entre el contexto, las diferentes formas de intervención, los logros relacionados con la educación de las niñas y las jóvenes y los resultados que repercuten en una igualdad de género más amplia.

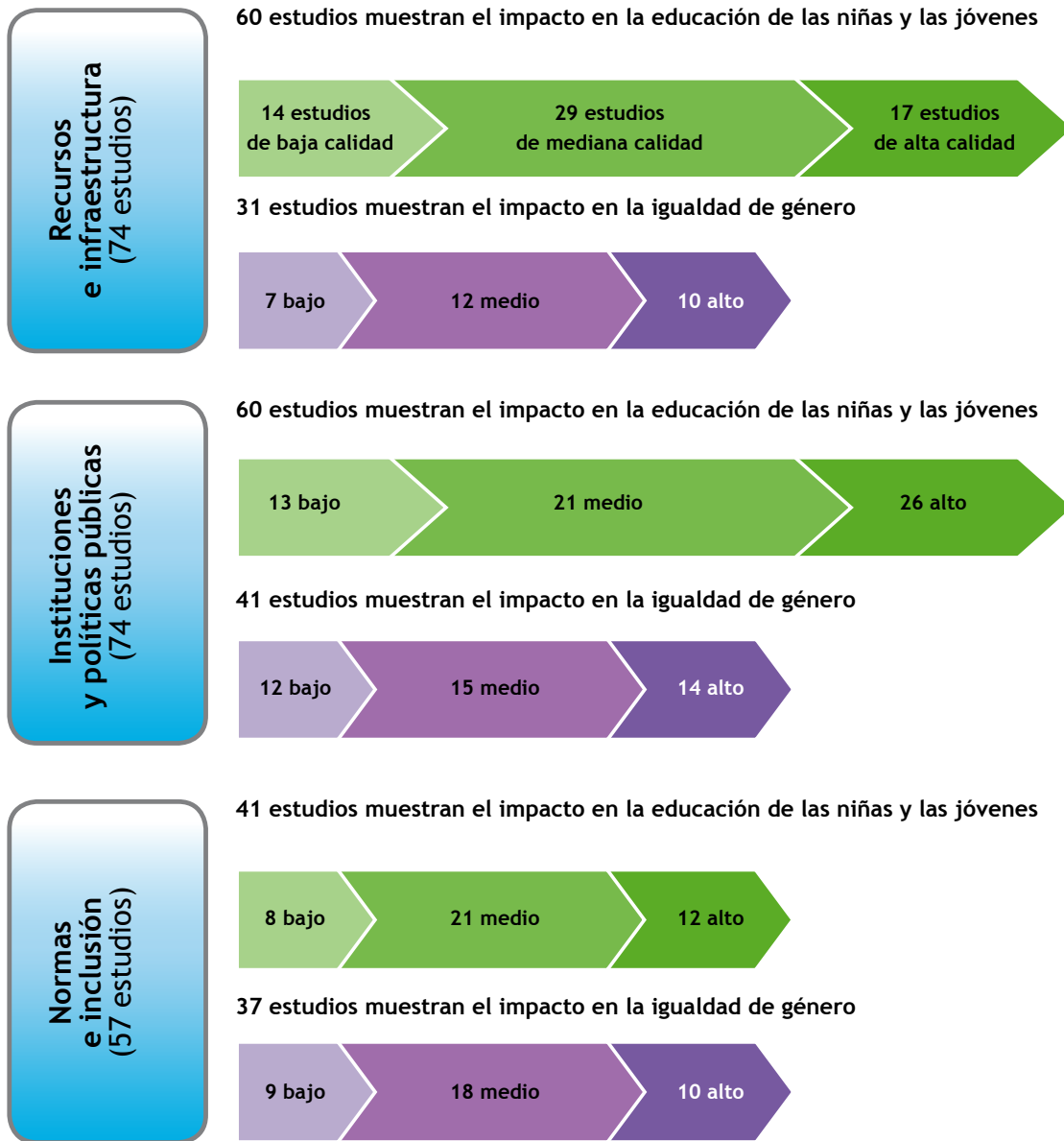
Con el fin de analizar la evidencia relacionada con los diferentes nodos de la TdC, se revisó un total de 169 estudios de caso publicados desde 1991. Los principales hallazgos procedentes del análisis de estos estudios se exponen a continuación:

Distribución de la investigación

1. En el análisis se encontró que hay más estudios de caso que se centran en intervenciones relacionadas con los recursos, la infraestructura y el cambio institucional, que en lo referente a normas y problemas de exclusión. Se identificaron más estudios de caso sobre la ampliación de la educación de las niñas y las jóvenes, en especial sobre el incremento de la matriculación, la asistencia, la retención, los logros académicos, los resultados del aprendizaje y la finalización, que sobre los vínculos entre la escolaridad de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género en términos más amplios en la sociedad. Esto se muestra en la Figura 1.1.

2. El número de estudios de caso que hizo uso de métodos cuantitativos y fue calificado como de alta calidad por el equipo de evaluación es mayor que el de los estudios de caso que utilizaron métodos cualitativos. A pesar de ello, pensamos que en la investigación cualitativa hay un gran potencial cuando se diseña e implementa con cuidado. Faltan estudios longitudinales que evalúen la sustentabilidad de las intervenciones en el transcurso del tiempo.

Figura 1.1 Enfoque de las intervenciones



Lo que muestra la evidencia

Intervenciones sobre recursos e infraestructura: Las investigaciones revisadas indican que la efectividad de las intervenciones en los recursos depende de una focalización cuidadosa en las familias de bajos recursos educativos, así como en un diseño de los programas dirigido a las niñas y los jóvenes que corren mayor riesgo. Las intervenciones en la salud, de tipo complementario, pueden promover la inscripción escolar y llevar a logros de aprendizaje tanto para niños y niñas como para las y los jóvenes. La efectividad de las intervenciones estructurales se incrementa cuando éstas se vinculan con procesos asociados con el aprendizaje y la enseñanza. Es más probable que las intervenciones relacionadas con la distribución de los recursos y la infraestructura estén asociadas a mejoras en la asistencia de las niñas y los jóvenes a las escuelas, en la matriculación y los logros académicos, que al empoderamiento de las niñas y los jóvenes dentro de la escuela o a resultados más amplios de igualdad de género.

Intervenciones relacionadas con el cambio institucional y las políticas públicas: Las investigaciones relacionadas con el cambio institucional a nivel de las escuelas y de los sistemas educativos, dan cuenta de la importancia de la presencia de docentes entusiastas que cuenten con el apoyo necesario para promover la escolarización de las niñas y los jóvenes mediante la educación, la capacitación y la reflexión sobre las actitudes y el desarrollo profesional continuo en el servicio. Tener recursos suficientes para incorporar la perspectiva de género de manera transversal en los diferentes niveles del sistema educativo puede contribuir a incorporar un interés por la perspectiva de género en las instituciones educativas. Las intervenciones efectivas están asociadas con una ‘mezcla de calidad’, es decir, una combinación de una serie de enfoques diferentes para incrementar la calidad; estos enfoques incluyen el interés explícito por la igualdad de género en la enseñanza, el aprendizaje y la administración; la atención al programa de estudios, los materiales de aprendizaje y las prácticas pedagógicas para escuelas y aulas; y prestar atención a las características del contexto local. Un número significativo de estudios indica que las intervenciones fructíferas asociadas con el cambio institucional y las políticas públicas en el sector de la educación pueden repercutir también más ampliamente a favor de la igualdad de género.

Intervenciones para cambiar las normas de género y promover la inclusión: Las intervenciones referentes al cambio de las normas de género y la promoción de la inclusión mediante, por ejemplo, el aumento de la participación en la toma de decisiones por parte de los grupos en posiciones marginadas, no están lo bastante documentadas y carecen de suficientes recursos. Se sugiere investigar más sobre intervenciones prometedoras en esta área, asociadas con clubes de jóvenes, comunidades religiosas, trabajo con las jóvenes y las niñas a favor de la igualdad de género, y estrategias para incluir a mujeres jóvenes y adultas marginadas en la toma de decisiones, la reflexión y la acción, en especial en lo que se refiere a la violencia de género.

Vínculos entre la ampliación de la educación de las niñas y los jóvenes, la igualdad de género y el cambio social: La relación entre los cambios en la educación de las niñas y los jóvenes y los progresos en el entorno propicio de las leyes, la regulación y la formación de opinión, está poco investigada. Hay una falta concomitante de estudios sobre los vínculos entre la educación de las niñas y los jóvenes y los efectos de empoderamiento.

El Cuadro 1.1 sintetiza en qué puntos se aglutina la evidencia que hemos analizado con respecto al impacto de diferentes intervenciones asociadas con recursos e infraestructura, cambio institucional y políticas públicas, así como el cambio de las normas de género e incremento de la inclusión. Nos basamos en el nivel de evidencia en relación con la mejora de la participación y el aprendizaje de las niñas y las jóvenes y su empoderamiento, en especial en cómo ellas han sido capaces de recurrir a su escolarización para la inclusión económica, política, social y cultural y la transformación de las desigualdades de género. Así, en el cuadro se han adjudicado recuadros azul oscuro para indicar una fuerte evidencia del impacto, cuando un número importante de estudios calificados de alta y mediana calidad señalan una relación causal clara entre el tipo de intervención y el impacto observado, o cuando un pequeño número de estudios muy rigurosos ofrece fuerte evidencia del impacto. El cuadro también codifica dónde hay evidencia que indica un impacto promisorio (recuadros azul claro), dónde la evidencia revisada hasta entonces indica un impacto limitado (recuadros sombreados) y dónde la evidencia no está clara, o se requiere más investigación (recuadros sin sombrear).

Es importante destacar que en ciertos casos, el impacto positivo en algunas áreas puede tener un impacto negativo en otras. Por ejemplo, el incremento de la matriculación de las niñas y jóvenes se puede dar a costa de la calidad de la educación que reciben. Este cuadro hay que leerlo en conjunto con el análisis más detallado y matizado que se lleva a cabo en el capítulo 4.

Recomendaciones para la investigación en el futuro

El análisis indica que hay necesidad de un programa de investigación integral en estas áreas conexas que combine estudios cuantitativos, cualitativos y con métodos mixtos, que cubran explícitamente los vacíos que se han identificado en la investigación en relación con las tres clases de intervención, las conexiones entre ellas y su relación con la igualdad de género, como se trata con detalle en el capítulo 5.

Cuadro 1.1: Síntesis de la evidencia analizada con respecto a diferentes intervenciones relacionadas con el impacto en la participación, el aprendizaje y el empoderamiento

Recursos e infraestructura	
Impacto en la participación:	
Fuerte	Enfocar las intervenciones de dinero en efectivo en las poblaciones que más lo necesitan y a los niveles de grado donde la deserción tiene posiblemente más impacto en la participación de las niñas y las jóvenes, en particular cuando esas intervenciones son consideradas objetivas y justas. Las transferencias de dinero condicionadas son más efectivas para la mejora de la matriculación de las jóvenes que las incondicionales, aunque éstas pueden tener un impacto positivo en la reducción del embarazo adolescente y el matrimonio temprano.
	Proporcionar información sobre los beneficios de trabajar en la escolarización tiene un efecto positivo en la participación.
	Proporcionar escuelas adicionales en zonas desatendidas repercute en la matriculación de niñas y jóvenes, en particular donde la preocupación por la seguridad asociada con la distancia a la escuela es importante.
Prometedor	Hay evidencia prometedora de los beneficios del seguimiento de las intervenciones de recursos en especie en la matriculación de las niñas y las jóvenes: <i>i</i>) dar suplementos de yodo a mujeres embarazadas donde predominan los trastornos por deficiencia de yodo; <i>ii</i>) desparasitación; <i>iii</i>) programas de alimentación escolar (puede haber algunos efectos negativos en el aprendizaje en salones de clase sobrepoblados)
	Las intervenciones integrales en el agua, el saneamiento y la higiene tienen un efecto positivo en el ausentismo de las niñas y las jóvenes.
Limitado	Hay escasa evidencia de que proporcionar productos para la menstruación impacte directamente en la asistencia de las jóvenes, y lo mismo sucede con la existencia de sanitarios separados. Sin embargo, ambos tienen efectos en la calidad de vida y la dignidad.
Muy necesario	Es necesaria más investigación para evaluar el impacto de las intervenciones en infraestructura y mejora de las aulas en <i>combinación con</i> el cambio de políticas públicas y de culturas institucionales, orientadas a los derechos de niñas y mujeres jóvenes y adultas en torno a la igualdad de género.
Impacto en el aprendizaje	
Fuerte	Las intervenciones de recursos proporcionadas en dinero en efectivo para las familias o los hijos repercuten en los logros escolares.
Prometedor	Proporcionar escuelas adicionales en zonas desatendidas repercute en los resultados del aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
Muy necesario	La investigación del impacto de los recursos y la infraestructura tiende a centrarse en la asistencia a la escuela. Se necesita más evidencia para investigar el impacto de estas intervenciones en el aprendizaje.
Impacto en el empoderamiento	
Muy necesario	La investigación del impacto de los recursos y la infraestructura tiende a centrarse en la participación en las escuelas. Se necesita más evidencia para investigar el impacto de estas intervenciones en el empoderamiento.

Instituciones y políticas públicas	
<i>Impacto en la participación:</i>	
Fuerte	Capacitar al profesorado formalmente (mediante capacitación inicial de las maestras y los maestros y el CENSER) en contenido de materias, pedagogía, administración, igualdad de género y pedagogía sensible al género, así como capacitar informalmente para que desarrolle actitudes de inclusión y tolerancia, desempeña un papel importante en la reducción de la deserción escolar de niñas y jóvenes.
	Las escuelas amigables con las niñas y los jóvenes y con “mezcla de calidad”, o las reformas combinadas a nivel escolar impactan en la participación de niñas y jóvenes.
	A nivel del aula, el aprendizaje en grupo respalda la participación de las niñas y los jóvenes y los resultados del aprendizaje.
	El aprendizaje fuera del aula mediante actividades extracurriculares formales e informales (sesiones de tutoría, actividades de clubes de jóvenes) tiene un efecto positivo en los logros de aprendizaje de las jóvenes.
Prometedor	Involucrar a las mujeres en la dirección de la escuela y la movilización de la comunidad , y en el liderazgo comunitario, tiene efectos en la participación escolar de las jóvenes.
	La incorporación de la perspectiva de género como enfoque para el cambio de la cultura institucional puede tener un impacto positivo, sin embargo, se deben asignar los recursos adecuados (dinero, tiempo, habilidades, apoyo y pensamiento crítico) para apoyar la implementación de esa perspectiva.
Limitado	Las opciones escolares y la disponibilidad de las escuelas privadas elevan las desigualdades de género, puesto que los padres escogen la que les parece la mejor opción para sus hijos y dejan a las hijas en escuelas públicas que carecen de recursos.
Muy necesario	La historia y el contexto de las escuelas parecen ser un factor clave con respecto a si las escuelas de un solo sexo , en comparación con las mixtas y las religiosas tienen o no un efecto positivo en la educación y el aprendizaje de las niñas y los jóvenes.
	Hay evidencia promisorio de que emplear a maestras mujeres tiene un impacto positivo en la educación y el aprendizaje de las niñas y los jóvenes, pero se necesita más investigación en una gama amplia de contextos.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Impacto en el aprendizaje	
Fuerte	El aprendizaje en grupo está asociado con mejores resultados en el aprendizaje.
	El aprendizaje fuera del aula , mediante actividades extracurriculares formales e informales (tutorías, clubes para después de la escuela), tiene un efecto positivo en los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
Prometedor	La capacitación formal e informal del profesorado en igualdad y pedagogía de género mejora los resultados de aprendizaje en las niñas y las jóvenes (referencia cruzada).
	Involucrar a mujeres en la dirección de la escuela y la movilización de la comunidad , y en el liderazgo comunitario , puede tener un impacto positivo en los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
	Las escuelas amigables con las niñas y las jóvenes y con “ mezcla de calidad ”, o las reformas combinadas a nivel escolar pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
Muy necesario	Se necesita más investigación para reforzar la evidencia prometedor existente en cuanto a que emplear a maestras mujeres puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
	Se necesita investigar más sobre el impacto de las opciones escolares y las estrategias de inclusión en el aprendizaje de las niñas y las jóvenes.
Impacto en el empoderamiento	
Fuerte	El aprendizaje en grupo está asociado con el empoderamiento.
	Aprender fuera del aula mediante actividades extracurriculares formales e informales (por ejemplo, clubes después de la escuela, clubes de niñas y de jóvenes) tiene un efecto positivo en el empoderamiento.
Prometedor	Hay evidencia prometedor que muestra que la capacitación informal del profesorado para desarrollar actitudes de inclusión y tolerancia tiene un impacto positivo.
	Involucrar a las mujeres en la dirección y administración de la escuela y la movilización de la comunidad , y en el liderazgo comunitario , puede repercutir positivamente en la confianza en sí mismas de las niñas y las jóvenes.
	Hay evidencia prometedor respecto al impacto de una cultura escolar positiva y la posición de igualdad de género en los logros escolares de las niñas y las jóvenes. Escuelas amigables con las niñas y las jóvenes y con “ mezcla de calidad ”, o reformas combinadas a nivel escolar.
Muy necesario	Una serie de estudios muestra que las redes de activistas por los derechos de las mujeres han contribuido al desarrollo de políticas a favor de la igualdad de género en la escolarización a nivel global, nacional y local. Es necesario investigar más sobre si estas iniciativas se mantienen.
	Hay que investigar sobre el impacto de las opciones escolares y las estrategias de inclusión en el aprendizaje de las niñas y las jóvenes.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Normas e inclusión	
Impacto en la participación	
Prometedor	La enseñanza de temas personales, sociales y de salud vinculada con la educación sexual , tanto en la escuela como en programas complementarios, puede tener un impacto positivo en la participación.
	Los programas de alfabetización de mujeres pueden ser un área clave para transformar las normas y las identidades de género, en especial cuando ofrecen a mujeres adultas y jóvenes la oportunidad de desarrollar conciencia de género así como conocimientos y habilidades de lectura.
	Las intervenciones que buscan incrementar la capacidad de las mujeres y las jóvenes pobres o de grupos marginados para participar en la discusión de prácticas escolares y reflexionar sobre sus propias experiencias no están bien documentadas, pero los pocos estudios de caso que hay indican el potencial de trabajo que existe en esta área.
	Hay evidencia prometedora que muestra que apoyar a las jóvenes para que prosigan a niveles superiores de la educación tiene efectos positivos en su participación.
Muy necesario	Se necesita más investigación que proporcione evidencia sobre el impacto que tiene en la participación abordar la violencia de género en las escuelas, trabajar con niños y hombres jóvenes sobre igualdad de género, involucrarse con comunidades religiosas, y desarrollar programas combinados que impliquen el trabajo comunitario.
Impacto en el aprendizaje	
Prometedor	Hay evidencia prometedora de que los espacios para aprendizajes complementarios de la escuela (programas de ONG, clubes de jóvenes) son efectivos para dar oportunidad de tratar temas de igualdad de género.
	La enseñanza de temas personales, sociales y de salud vinculada con la educación sexual , tanto en la escuela como en programas complementarios, es efectiva para proporcionar conocimientos.
	Los programas de alfabetización de mujeres , en especial cuando ofrecen a mujeres adultas y jóvenes la oportunidad de desarrollar conocimientos, habilidades de lectura y espacios para discutir y reflexionar.
Muy necesario	Se necesita más investigación sobre la religión, la educación y el cambio de las normas de género que observe la importancia de individuos clave, de las redes de apoyo en las comunidades religiosas, y el potencial que tienen las instituciones religiosas de ser lugares propicios para la reflexión crítica de las normas de género.
	Es también muy necesario investigar sobre el efecto de abordar la violencia de género en las escuelas y trabajar con hombres jóvenes sobre la igualdad de género, para incluir a las mujeres de grupos marginados, desarrollar programas combinados que vinculen el trabajo en las escuelas sobre la igualdad de género con el trabajo comunitario.
Impacto en el empoderamiento	
Fuerte	Utilizar espacios de aprendizaje complementarios a la escuela (programas de las ONG, clubes de mujeres jóvenes) da oportunidades para hablar de la igualdad de género, desarrollar la confianza personal para trazar estrategias para el futuro y reducir las conductas de riesgo.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Prometedor	La enseñanza sobre cuestiones personales, sociales y de salud vinculada con la educación sexual , tanto en la escuela como en los programas complementarios, tiene efectos en la construcción de la seguridad en sí mismas de niñas y mujeres jóvenes.
	Los programas de alfabetización de mujeres, en especial cuando brindan a adultas y jóvenes la oportunidad de desarrollar la conciencia de género.
	Las intervenciones que buscan incrementar la capacidad de mujeres adultas y jóvenes pobres o de grupos marginados para participar en los debates de prácticas escolares y de reflexionar sobre sus experiencias, no están bien documentadas pero los pocos estudios de caso que hay indican el potencial de trabajo que tiene esta área.
Muy necesario	Se necesita más investigación sobre la religión, la educación y el cambio de las normas de género que observe la importancia de individuos clave, de las redes de apoyo con comunidades de fe, y el potencial que tienen las instituciones religiosas de ser lugares propicios para la reflexión crítica de las normas de género.
	Se necesita más evidencia sobre si trabajar con hombres jóvenes tiene el potencial de construir apoyo a la igualdad de género o de entender aspectos de su identidad sexual.
	Es también muy necesario abordar la violencia de género en las escuelas, desarrollando programas de vinculación con la comunidad.
	Una serie de estudios muestra que las redes de activistas por los derechos de las mujeres han contribuido al desarrollo de políticas a favor de la igualdad de género en la escolarización a nivel global, nacional y local. Es necesario investigar más sobre si estas iniciativas se sustentan.

1. Introducción

Este análisis riguroso de los estudios especializados sobre intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género fue un encargo del DFID en diciembre de 2012. Esta investigación ha sido realizada por un equipo de expertas en género y educación, con una gama de experiencias académicas complementarias. El equipo de evaluación se propuso emprender una búsqueda sistemática en las bases de datos existentes y en colecciones de bibliotecas para identificar ediciones sobre este tema publicadas a partir de 1991. Primero se revisó el material mediante un análisis de la distribución de los estudios, metodológica y geográficamente, y en términos de una evaluación de la calidad y la naturaleza del financiamiento. En segundo lugar, la revisión generó un mapa conceptual del campo, que se ha usado para considerar en torno a qué se agrupan los estudios de caso publicados, qué indica esto acerca del tipo de intervenciones que se ha investigado, y los vacíos actuales en el conocimiento. Hemos aplicado un enfoque sistemático para revisar las publicaciones y analizar qué investigaciones existen sobre intervenciones efectivas y factibles, y hacer sugerencias sobre cómo ampliar la agenda de investigación.

La pregunta de investigación que guía este análisis es:

Sobre la base de una evaluación de la evidencia, ¿qué es lo que conduce a la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes? ¿En qué condiciones la evidencia indica que esa ampliación y mejora están asociadas con la igualdad de género dentro y fuera de las escuelas?

Se elaboró una teoría del cambio (TdC) para el estudio que se utiliza para debatir los principales hallazgos. El análisis está estructurado como sigue:

En el **capítulo 2** se traza la metodología utilizada para realizar el estudio de caso.

En el **capítulo 3** se expone la TdC que se utilizó en el estudio de caso, se muestra cómo las revisiones de los trabajos se agrupan en nodos particulares de la TdC y se comentan algunos rasgos de la distribución metodológica y regional de los estudios.

En el **capítulo 4** se debate nuestro análisis de lo que indican los trabajos publicados, recurriendo a las categorías principales de la TdC. También se destacan los principales vacíos en las bases de conocimiento, identificados mediante nuestra evaluación de la evidencia.

En el **capítulo 5** se extraen algunas conclusiones, se reflexiona sobre algunas de las fortalezas y debilidades del análisis riguroso llevado a cabo, se toma en consideración algunos de los principales vacíos y se esbozan varios temas para una agenda de la investigación en el futuro.

2. Metodología utilizada para la búsqueda y distribución de los estudios de caso analizados

El análisis implicó la creación de una estrategia de búsqueda y la elaboración de un enfoque para evaluar las investigaciones que se iban a incluir y para analizar las asociadas con la TdC. El enfoque para llevar a cabo la investigación se elaboró en una reunión de equipo en enero de 2013 en Londres. La dirección y la realización del análisis, incluido el borrador de los informes intermedio y final, se discutieron en una serie de teleconferencias y mediante el intercambio de correos electrónicos. Con los métodos aplicados se trató de utilizar al máximo la gama de competencias existentes entre los miembros del equipo.

2.1 Estrategia de búsqueda

Se indagó en cinco grandes bases de datos (ERIC sobre educación; ELDIS, sobre desarrollo internacional; MEDLINE, sobre salud; Red de Conocimiento, sobre ciencias sociales; y Bridge, sobre género) en busca de material publicado a partir de 1991. Los términos de la búsqueda (Apéndice 1) se derivaron de la pregunta de investigación. Además, se realizaron búsquedas de material relativo a un pequeño número de países seleccionados (Marruecos, Túnez, Perú, Etiopía, Ghana, Tanzania, Malawi y Bangladesh), donde la ampliación y la mejora de la educación de las jóvenes estaban vinculadas con algunos aspectos de la igualdad de género. En el Apéndice 2 se proporciona información sobre cómo se seleccionaron estos países para usarlos como términos de búsqueda.¹ Este método nos permitió ampliar la búsqueda e identificar artículos que no aparecieron mediante otras estrategias de búsqueda. No obstante, se identificó un número significativo de artículos sólo en el caso de dos de los países seleccionados (Malawi y Bangladesh) y, dado el ámbito geográfico total de la investigación cubierto en la revisión, consideramos que la inclusión de los términos de investigación referentes a los países seleccionados no afectó a los hallazgos generales del análisis.

Se llevaron a cabo búsquedas en archivo de títulos y síntesis de los artículos pertinentes en una gama de publicaciones periódicas a partir de 1991; en el Apéndice 1 se puede encontrar la lista completa.

Se investigó en 11 portales de internet de agencias multilaterales y se escanearon los portales de internet de seis grandes ONG para identificar publicaciones adicionales de informes sombra y de informes de evaluación (véase Apéndice 1). En un ulterior intento de identificar informes sombra, en particular artículos escritos por académicos del Sur global, la profesora Moletsane inició intercambios por correo electrónico con dos redes, una vinculada con la revista *Agenda*, enfocada en cuestiones de género en África, y la segunda vinculada con un grupo de discusión de salud y género. A través de estos contactos personales, se consiguió bastante material adicional para la revisión.

El equipo de investigación se apoyó en sus conocimientos especializados en el campo para identificar estudios de caso ya publicados o en preparación para revistas, libros y colecciones de ensayos que no aparecen en bases de datos en línea. Se buscaron los libros pertinentes en los catálogos de tres bibliotecas universitarias (Instituto de Educación, Universidad de Londres, Universidad de Cambridge y Universidad de California, Berkeley).

¹ El uso de estos países como términos de búsqueda no significó que se excluyera del análisis el trabajo referente a otros países.

Todas las investigaciones para el trabajo de revisión se importaron al programa de *software* EPPI-Reviewer.² Esto permitió a los miembros del equipo rastrear los trabajos seleccionados para revisión, emprender la selección, aplicar los criterios para incluir estudios, tomar nota de todas las decisiones que se habían tomado y documentar las revisiones.

La búsqueda de las bases de datos seleccionadas, publicaciones periódicas, libros y compilaciones de ensayos llevó a la identificación de 1,350 trabajos, que fueron incluidos para su selección sobre la base del título y las palabras clave. En una selección preliminar del título y la síntesis, se excluyeron 703 trabajos porque no abordaban la pregunta de la investigación, y nueve fueron excluidos porque versaban sobre investigaciones ya cubiertas más a fondo en otros estudios de caso. Cinco artículos fueron excluidos porque informaban sobre investigación que ya se cubría en otros materiales. Y 392 artículos más fueron excluidos, en términos generales, porque no abordaban la investigación mediante una forma particular de intervención.

Un vasto componente de investigaciones técnicamente de buena calidad que se valían de evaluaciones a gran escala (por ejemplo, datos recabados para CMOMCE, TEIMC, PIRLS o PISA) quedó excluido de una revisión completa porque los trabajos eran principalmente descriptivos y exploraban relaciones, por ejemplo, entre el género y los logros de aprendizaje, los logros en diferentes ubicaciones escolares y/o en diferentes niveles de estatus socio-económicos (ESE), pero no abordaban las intervenciones. No obstante, se incluyeron algunos artículos que aplicaban modelos jerárquicos complejos, ya que, aunque no evaluaban ninguna intervención, aislaban variables independientes como si fueran intervenciones.

Un gran número de trabajos que proporcionaban información sobre los antecedentes de las razones para las desigualdades de género en la educación y sobre cómo se podrían teorizar o conceptualizar fueron excluidos en esa etapa porque no abordaban aspectos de las intervenciones.

Tras una selección inicial, fueron identificados 242 artículos para su revisión y análisis mediante la lectura del texto completo y se distribuyeron a miembros del equipo de análisis. Tras una lectura más atenta de estos trabajos, se excluyó a 50 porque no eran pertinentes a la pregunta de la investigación o no estaban fundamentados en una investigación rigurosa. Se identificó a otros 23 por ser primordialmente útiles para el contexto de la conceptualización más que por abordar las intervenciones. De esta última categoría, 11 fueron citados en las secciones del análisis que tratan aspectos del contexto pero no pasaron por una revisión completa. El análisis final se basó en el examen completo de 177 trabajos.

Los atributos comunes de los estudios de caso incluidos en el análisis de las investigaciones consisten en que todos tratan sobre alguna forma de intervención directa o indirecta que aborda aspectos de la educación de las niñas y las jóvenes y/o la pobreza,³ y que fueron publicados a partir de 1991. Se han incluido estudios de caso publicados en una serie de formatos, comprendiendo artículos de revistas,

² <http://epi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?alias=epi.ioe.ac.uk/cms/er4>

³ Algunas de las intervenciones en la pobreza que se analizaron estaban dirigidas a niñas, niños y jóvenes de ambos sexos.

libros y capítulos de libros e informes de agencias multilaterales y bilaterales, ONG e institutos de investigación. Algunos de los estudios, aunque no todos, contemplan la relación entre las intervenciones en la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. La vasta mayoría de los estudios de caso incluidos en el análisis están basados en investigación empírica básica y se valen de una gama amplia de métodos y marcos conceptuales. Un pequeño número de estudios (23) se revisó para información sobre los antecedentes, en general, de la historia del desarrollo de este campo de investigación. El recuadro 2.1 da un índice de cómo se tomaron las decisiones para la inclusión y exclusión de los estudios de tipos especiales, utilizando ejemplos procedentes del trabajo de equipo.

Recuadro 2.1: Ejemplos de decisiones de inclusión y exclusión

Exclusión por no abordar las intervenciones:

Unterhalter E (2005) *Fragmented frameworks: researching women, gender, education and development*. En Aikman S, Unterhalter E (eds.) *Beyond access: developing gender equality in education*. Oxford: Oxfam Publishing, páginas 15-35.

Inclusión sólo como cita porque mapea el desarrollo del campo de investigación:

Lloyd CB (ed.) (2005) *Growing Up global; the changing transitions to adulthood in developing countries*. Washington, DC: National Academy Press.

Incluido porque aborda una intervención:

Murphy-Graham E (2008) *Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras*. *Gender and Education* 20(1): 31-50.

2.2 Revisiones

Las integrantes del equipo de investigación se hicieron cargo de las revisiones completas de los trabajos de acuerdo con sus áreas de especialización (Apéndice 3), pero no revisaron estudios de su autoría, que se asignaron a otra integrante del equipo con especialidad complementaria. En algunos casos, cuando las investigaciones eran sumamente técnicas, el material fue revisado tanto por la integrante del equipo a la que se le había asignado como por otra integrante del equipo con la experiencia técnica pertinente.

Se elaboró un marco de codificación que reflejaba aspectos clave de la TdC relacionados con la forma de la intervención y sus resultados. Todas las investigaciones seleccionadas para su revisión completa fueron codificadas con lo referente a la naturaleza del estudio de caso, los niveles de rigor en la recolección y el análisis de los datos, qué aspectos de la TdC abordaba el estudio, y qué indicaba sobre algunos de los supuestos de la TdC, así como las sorpresas y percepciones contrarias a las expectativas. El marco completo de codificación para el análisis se presenta en el Apéndice 4.

Las conversaciones con el equipo por medio de teleconferencias se utilizaron para dar orientación y responder a indagaciones respecto al uso de *software* y al marco de codificación. Se dialogó bastante sobre cómo calificar el rigor de los artículos y se acordó que, para hacer estas evaluaciones, todas las integrantes del equipo se remitieran a la nota de orientación proporcionada por el DFID (2013) y se basaran en su experiencia en la revisión inter pares de artículos para revistas o en solicitudes de asesoría para la investigación.

Todas las revisiones codificadas fueron verificadas por la Investigadora Principal y líder del equipo, Elaine Unterhalter y la Oficial de Investigación, Amy North. Al final del proceso de revisión, cada integrante del equipo expresó por escrito sus reflexiones sobre las revisiones que había realizado. Estos documentos y las minutas de las discusiones del equipo se han incorporado a este análisis, que ha sido redactado por la líder del equipo (EU), en el que se incorporan los comentarios y reflexiones de todo el equipo de investigación.

2.3 Distribución de los estudios por evaluaciones de calidad

El equipo de revisión codificó la calidad de los estudios de acuerdo con una ponderación de las pruebas y una evaluación del análisis en cinco áreas identificadas por el DFID (2013): marco conceptual; apertura y transparencia; adecuación y rigor; validez; confiabilidad y fiabilidad; y contundencia. Al hacer las evaluaciones del rigor y juzgar la calidad del estudio como alta, media o baja, además de estos cinco criterios, se hicieron evaluaciones minuciosas respecto a la recolección y el análisis de los datos. Estas evaluaciones versaron sobre: de dónde provenían las estadísticas que se utilizaron en el estudio y si hubo o no verificación externa de su calidad; el periodo de tiempo que el equipo de investigación estuvo en el terreno y sus capacidades (lingüísticas, de reflexión y de organización) para recabar datos de alta calidad; y la naturaleza de la revisión inter pares del diseño y del análisis del estudio.

Se advirtió sobre: los límites en las competencias de lenguaje del equipo de investigación y las debilidades en el análisis, incluida la debilidad en el marco conceptual; la consideración limitada de la publicación o de los factores contextuales; y la presentación selectiva de los hallazgos. En el Apéndice 4 se pueden encontrar más detalles de cómo se codificaron los documentos con relación al rigor y la calidad.

En los siguientes cuadros se observa la distribución de los estudios en función de los números que se codificaron como de alta, media y baja calidad en relación con los mencionados criterios. Como se mencionó en el análisis del Cuadro 1.1, un gran número de estudios de alta y mediana calidad asociados con una forma particular de intervención nos han llevado a concluir que existe una fuerte evidencia base en un área particular.

El Cuadro 2.1 especifica el número total de artículos que se incluyen en el análisis en relación con la forma de estudio y las evaluaciones de calidad relacionadas con el juicio basado en la ponderación de las pruebas.

Cuadro 2.1: Tipos de estudio incluidos por evaluación de la calidad

	Alta	Media	Baja	Total
Primario y empírico	54	69	23	146
Secundario	8	12	5	25
Teórico o conceptual	2	11	2	15
Total	64	92	30	186*

*Obsérvese que el total está por encima de 177 ya que las categorías no son mutuamente excluyentes.

Los documentos conceptuales más generales se rechazaron en la etapa de revisión de la síntesis; sólo los que abordaban intervenciones fueron incluidos en el análisis. No obstante, algunas ponencias sobre intervenciones eran *también* trabajos teóricos y conceptuales sustanciales, lo cual da cuenta de la distribución de las clasificaciones.

2.4 Limitaciones sobre los métodos utilizados y los estudios seleccionados para revisión

Esta revisión se centra muy explícitamente en intervenciones definidas con bastante restricción para ampliar y mejorar la educación de las niñas y las jóvenes. Hay un número considerable de trabajos que se valen de datos de encuestas y de análisis regresivos para calcular las determinantes de la participación escolar, como el nivel de educación de las madres. Aunque estos estudios no reflejan la efectividad de las intervenciones, pueden influir en el diseño de políticas públicas y brindar dirección a investigación concomitante. Debido a límites de tiempo, en esta revisión no se ha podido evaluar la relación de las tendencias de las que esos estudios dan cuenta con las intervenciones que evaluamos. La importancia de este campo de investigación es sin lugar a dudas un importante telón de fondo para las intervenciones que analizamos.

La revisión se basa en una evaluación del trabajo publicado en gran parte en inglés, en general en revistas académicas de alto impacto en inglés, libros publicados clasificados en tres bibliotecas universitarias, y los trabajos publicados por grandes organizaciones de cooperación para el desarrollo y agencias multilaterales. Debido a límites de tiempo, no se realizaron búsquedas en otras bibliotecas, ni en bases de datos en francés y español, y no se usaron términos de investigación en esas lenguas. Las presiones de tiempo también significaron que no hubo codificación doble de los artículos incluidos para una revisión completa. La revisión de las publicaciones tiene, por ende, un sesgo

hacia la revisión de trabajos que circulan en un segmento particular de la comunidad académica, escogidos al azar por determinadas bases de datos, vinculados con publicaciones periódicas y universidades en particular. Esta revisión no es exhaustiva, ya que mucho del trabajo de los académicos del sur no se difunde a través de estos canales. En reconocimiento de esta limitación, el equipo de investigación hizo esfuerzos importantes para identificar la investigación de académicos del sur a través de redes personales, algunas revistas con base en el sur, y la investigación de estudios de impacto comisionados por grandes ONG, como se especificó con anterioridad.

La importancia dada al rigor en la selección del material para comentar minuciosamente en la evaluación de la evidencia también tiene sus limitaciones. Significa que una serie de estudios, en particular los realizados por investigadores del sur para las ONG, no se utilizaron de este modo en este informe debido a la limitada deliberación de los métodos, a pesar de contener muchos detalles útiles.

El Cuadro 2.2 contiene la distribución de los estudios por metodología. Es evidente que en las pruebas que revisamos hay menos estudios cualitativos. Esto se debe a que esos estudios constituyen un componente menor de las investigaciones incluidas en la revisión que los estudios cuantitativos, y a que fue calificada de alta calidad una proporción más pequeña. Consideramos que el número limitado de estudios cualitativos es una gran brecha en la base probatoria y volvemos a este tema en varios momentos de este informe. Si bien el potencial de la investigación cualitativa en este campo aún no se ha materializado del todo, en los trabajos de metodología de la investigación se ha reconocido el alcance particular de este enfoque (SEALE Y SILVERMAN, 1997). El potencial de las averiguaciones naturalistas cualitativas reside en el concepto de *confiabilidad* que puede ser verificado remitiéndolo al valor de verdad, aplicabilidad, congruencia y neutralidad (GUBA, 1981; KREFTING, 1991), así como de triangulación, solidez y autenticidad (TOBIN Y BEGLEY, 2004). RYAN (2004) agrega que es necesario que los autores/investigadores muestren niveles profesionales de reflexividad y precaución cuando escriben la metodología de la investigación, la conducción y los hallazgos. Una serie de estudios cualitativos incluidos en este análisis muestran todas estas características (véase, por ejemplo, MURPHY-GRAHAM, 2001) y han sido calificados por ende como de alta calidad en términos de rigor.

No obstante, la representación bastante limitada de los trabajos basados en enfoques cualitativos y métodos mixtos significa que se sigue entendiendo mal la necesidad de tomar en cuenta la complejidad socio-cultural y la profundidad de los procesos asociados con la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y sus vínculos con la promoción de la igualdad de género.⁴

⁴ Sólo unos cuantos estudios con métodos mixtos fueron calificados de alta calidad, en general implicando observaciones rigurosas en un periodo medio de tiempo, o una combinación de entrevistas a profundidad y/o análisis documentales, observaciones y encuestas (Bajaj, 2009; Hatcher et al., 2011; Mensch y Lloyd, 1998). Once estudios con métodos mixtos fueron calificados de calidad media, muchas veces porque el codificador observa una claridad conceptual limitada o existen límites en la validez o la confiabilidad. Parece que algunas veces el potencial de los estudios con métodos mixtos no se reconoce porque el rigor asociado con *los dos* métodos utilizados no se aplica por igual en ambos.

Cuadro 2.2: Metodologías* utilizadas en los estudios de caso incluidos en el análisis por grado de calidad de los estudios

	Alta	Media	Baja	Total
Cuantitativa	39	26	8	73
Cualitativa	5	27	7	39
Métodos mixtos	6	13	8	27
De observación	3	6	0	9
Experimental/ evaluación del impacto	25	11	4	40

*Obsérvese que estas categorías no se excluyen mutuamente: por ejemplo, una evaluación del impacto podría usar métodos cuantitativos o un estudio cualitativo se podría basar en datos observados.

Una cuestión complementaria es que una serie de estudios llevados a cabo con altos niveles de profesionalidad técnica en lo referente a recolección de datos y discusión, no incluyen reflexiones detalladas sobre el contexto como parte del análisis. En una serie de estudios en los que la ponderación general de la evidencia se calificó de alta, las revisoras también registraron advertencias sobre la presentación limitada de información histórica o contextual y en qué medida podría ser necesario modificar las conclusiones. Esto indica que también podría ser necesario modificar la definición utilizada para evaluar los trabajos para conferir así mayor prominencia a la importancia del contexto en la interpretación de los hallazgos. Este tema atañe al núcleo del trabajo sobre el campo multidisciplinario del género y la educación. Nosotros lo tocamos en varios momentos del análisis y volvemos a él en la conclusión.

El Cuadro 2.3 indica la fuente de financiamiento para los estudios incluidos en el análisis por evaluación de la calidad. Cuando el trabajo se ubicaba en una universidad, pero estaba financiado por un donante externo, este último constaba como la fuente de financiamiento. El trabajo se codificaba como financiado por la universidad cuando no se mencionaba ningún donante externo pero el autor era empleado de la universidad. Es evidente que los estudios calificados como de alta calidad estuvieron financiados por donantes (bilaterales y multilaterales) o por consejos de investigación. Las fundaciones filantrópicas, aunque asociadas con un número menor de proyectos, se alinearon también con una proporción alta de estudios de caso calificados como de alta calidad. Los trabajos financiados por las ONG tendían más a menudo a ser calificados como de baja calidad, aunque cantidades iguales de estudios de caso fueron calificados como de calidad alta y media.⁵ Las investigaciones financiadas por el sector privado, aunque menos en cantidades totales, estaban distribuidas por igual entre los estudios calificados como de alta y los de mediana calidad.

⁵ Algunas de las investigaciones de las ONG, pero no todas, están financiada por donantes, a veces por fideicomisos o por la propia recolección de fondos de la ONG. La investigación de las ONG se ha separado de la investigación financiada por donantes bilaterales o multilaterales, aun cuando a veces las ONG reciben fondos de esas fuentes, por su misión distintiva.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Cuadro 2.3: Estudios incluidos en el análisis por tipo de financiadora y evaluación de calidad⁶

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
Donante bilateral	14	17	4	35
Agencia multilateral	14	14	4	32
ONG (global/local)	8	8	8	24
Consejo de investigación	15	12	1	28
Fundación filantrópica	10	4	1	15
Sector privado (incluye empresas de consultoría)	4	4	0	8
Universidad	7	17	2	26
Otros	18	27	14	59

⁶ El total de la columna final es 225, debido a que una serie de estudios fueron codificados por más de un tipo de agencia. El trabajo clasificado como financiado por universidades se refiere a trabajos en los que no se reconoce ninguna fuente adicional de financiamiento, y con frecuencia indica proyectos realizados por académicos que trabajan por iniciativa propia.

3. Teoría del Cambio, formas de intervención y distribución de los artículos analizados

Se elaboró una teoría del cambio (TdC) para el informe intermedio presentado al DFID en abril de 2013 y se reformó con base en los hallazgos que surgieron en el transcurso de la investigación. La versión inicial de la TdC y su narrativa se presentan en el Apéndice 6, donde también se enumeran cuestiones que surgieron en el transcurso de la realización del análisis, llevando a una versión revisada de la TdC para este informe.

La versión revisada de la TdC, utilizada para evaluar la evidencia de las investigaciones analizadas en este informe, se expone más adelante. La TdC plasmó nuestra hipótesis de cómo pueden funcionar combinadamente las intervenciones respecto a la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. El desarrollo de la TdC fue orgánico y acompañó el proceso de elaboración del análisis. Las ideas esbozadas al comienzo para esta teoría se fueron afinando a medida que nos involucramos en la lectura de los trabajos de investigación.

Al analizar los estudios revisados, nos propusimos tomar en cuenta lo que se sabía sobre el impacto de las diferentes formas de intervención y ver si la evidencia corroboraba nuestra hipótesis. Se han utilizado nodos de la TdC para organizar la descripción de dónde se agrupan los estudios de caso incluidos en esta revisión, qué clases de relaciones se han investigado, qué clases de efectos se observan y dónde están los principales vacíos. Hemos de hacer hincapié en que el diagrama de la TdC que se muestra aquí (Figura 3.1) no hay que leerlo como un índice de lo que sí funciona, sino como un índice de lo que hay hasta ahora en términos de evidencia respecto a lo que funciona.

3.1 La teoría del cambio respecto a la evidencia narrativa

1. Esta teoría del cambio parte del entendimiento de que la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género son afectadas por procesos dentro y fuera de las escuelas. Los más significativos de estos procesos son (i) la distribución de los recursos (por ejemplo: en el seno de las unidades domésticas o en las escuelas, entre regiones o distritos urbanos/rurales, entre sectores o entre países) y (ii) los compromisos con el poder, las jerarquías y las formas de exclusión. Para la teoría del cambio es fundamental comprender que las normas y las relaciones de género configuran procesos institucionales con una dinámica política, económica, social y cultural. Esto puede limitar o ampliar la capacidad de las niñas y de las mujeres jóvenes y adultas para ejercer sus derechos a la educación y sus capacidades, y afrontar y cambiar las desigualdades de género y otras.
2. Hay una serie de supuestos clave en los que se apoya la teoría del cambio respecto a aspectos del **contexto** mundial, nacional y local en el que tienen lugar las intervenciones. Estos supuestos son el nivel o la amplitud de un clima de apoyo a la escolarización de las niñas y las jóvenes (político, cultural, económico y social) y la existencia de marcos legales y reguladores complementarios. Estos procesos pueden influir de manera significativa el desarrollo y la implementación de las intervenciones para la educación de las niñas y las jóvenes y también su capacidad para contribuir a mejorar la igualdad de género con educación y de otras formas. Además, la capacidad del Estado para implementar las políticas públicas, traducir compromisos en programas viables e incorporar a la mayor gama de participantes en un diálogo incluyente sobre esos procesos, puede ser crucial para el desarrollo y la implementación exitosa de las intervenciones

sobre la educación de las niñas y las jóvenes. El impacto de algunas intervenciones en particular también será afectado por cuestiones de diversidad y las necesidades particulares de los diferentes grupos de la población de mujeres jóvenes y adultas.

3. La teoría del cambio distingue entre tres diferentes clases de intervenciones dirigidas a mejorar la educación de las niñas y las jóvenes y a promover la igualdad de género, y éstas son:

Intervenciones enfocadas a los recursos y la infraestructura, es decir, insumos físicos y materiales que apuntan a la oferta, la demanda o a una combinación de ambas. Estas intervenciones abarcan la prestación de apoyo económico (por ejemplo, estipendios, becas, transferencias en efectivo, exenciones de pago, cuotas más bajas o becas de apoyo infantil; programas de alimentación escolar); desarrollo de infraestructura (por ejemplo, caminos, construcción de nuevas escuelas y mejora de las existentes, muros de demarcación, agua, saneamiento, electricidad; escuelas con internado; mejora del transporte).

Intervenciones enfocadas en el desarrollo de políticas públicas y en el cambio de la cultura institucional en diferentes niveles (internacional, nacional, provincial o local), ya sea mediante la implementación de cambios en las políticas y en la práctica, o mediante el cambio de la cultura institucional y de las relaciones sociales de las instituciones. Estas intervenciones abarcan leyes y la integración de la perspectiva de género en las administraciones educativas; centrarse en el género y el aprendizaje mediante programas de estudios, pedagogías, programas de capacitación de maestros y materiales educativos sensibles al género; aumentar la presencia de profesoras y administradoras en las escuelas; involucrar a las mujeres en la comunidad con la dirección de la escuela; vincular la educación con el mercado de trabajo y otras estrategias de desarrollo social; y desarrollar vínculos con programas de salud y de protección social (incluido el VIH).

Intervenciones que abordan el cambio de las normas relacionadas con el género y los derechos de las niñas y las mujeres jóvenes y adultas, apoyar el aumento de la inclusión, en especial en la discusión, reflexión, toma de decisiones y acción de grupos e individuos previamente excluidos. Estas intervenciones incluyen el desarrollo de clubes para mujeres jóvenes; el trabajo con hombres jóvenes, estrategias para abordar la violencia de género (por ejemplo, mediante capacitación, políticas escolares o trabajo con los jóvenes); abrir espacios para que las jóvenes opinen, campañas de promoción y defensa de la educación para las niñas y las jóvenes, vinculándolas con el activismo por los derechos de las mujeres; involucrar a comunidades religiosas; crear conciencia de que la educación de las niñas y las jóvenes no está en oposición con otros vínculos (por ejemplo, con la familia, religiosos o de amistad); y hacer frente a las tradiciones dominantes de género en la cultura nacional/local/religiosa sin dejar de reconocer la importancia de la cultura en la vida de la gente; trabajar con grupos y comunidades marginadas; y programas de alfabetización.

4. La relación entre cada clase de intervención es de carácter dinámico, y esto se refleja en las esferas que se superponen en la Figura 3.1. En algunos casos, una intervención en particular puede mostrar aspectos de más de una de las categorías mencionadas, por ejemplo, trabajar simultáneamente para el cambio institucional y el de las normas de género. En otros casos, un programa en concreto puede reunir una combinación de diferentes clases de intervención. Si

bien cada clase de intervención puede tener un impacto positivo en la mejora del acceso de las niñas y las jóvenes a la escuela y su participación en ella, en la calidad de la educación que reciben, y en qué medida las empodera, este impacto será máximo cuando se combinan diferentes clases de intervención y se preste la atención debida al contexto en el que tienen lugar, particularmente en las relaciones sociales que pueden constituir desigualdades de género.

El conjunto de pruebas que vinculan las diferentes clases de intervención para mejorar la escolaridad de las niñas y las jóvenes en términos de acceso, calidad y empoderamiento es desigual. Esta desigualdad la indica el grosor de las flechas en el diagrama de la TdC. Una flecha gruesa indica que un gran número de estudios de caso apunta a un vínculo causal entre el tipo de intervención y los diferentes resultados asociados con la escolaridad de las niñas y las jóvenes. Una línea más delgada indica que hay menos investigaciones rigurosas que apuntan a un vínculo causal entre el tipo de intervención y el resultado respecto a la escolaridad de las niñas y las jóvenes. Una línea fina punteada indica que hay muy pocos estudios rigurosos que respalden el vínculo causal entre el tipo de intervención y el resultado. Esto no significa necesariamente que el tipo de intervención del que se trate no tenga impacto en estos aspectos de la escolaridad de las jóvenes, pero destaca que ha habido poca investigación que lo muestre.

5. La evidencia indica que la mayor educación de las niñas y las jóvenes como resultado de las intervenciones puede contribuir a promover la igualdad de género a lo largo de toda la escolaridad y después: i) el nacimiento de una nueva generación de mujeres jóvenes y adultas con escolaridad y capaces de participar en las esferas política, social, cultural, económica y tecnológica; ii) un cambio en las normas de género, las actitudes y las identidades en ambos sexos; y iii) un cambio en las relaciones de género en una amplia variedad de instituciones en todos los niveles (incluidos, por ejemplo, la familia, el mercado de trabajo o el Estado). No obstante, el vínculo causal entre los resultados (mayor educación de las niñas y las jóvenes) y la igualdad de género no es automático y la evidencia para establecerlo no es suficiente. Los hallazgos indican que este vínculo causal está condicionado por:
 - educar a mujeres y hombres explícita y directamente sobre cuestiones de igualdad de género
 - involucrar a las familias, a hombres jóvenes y adultos, y ayudar a las niñas y mujeres jóvenes y adultas a abordar temas de igualdad de género
 - involucrar a organizaciones y líderes religiosos
 - involucrar a diseñadores de políticas públicas y a directivos escolares
 - asegurarse de que las escuelas desarrollan pedagogías que reconocen y analizan críticamente cómo las culturas tradicional, religiosa y familiar pueden apoyar o socavar la igualdad de género

En general, hay únicamente un conjunto restringido de pruebas que vincula la mejora en la escolaridad de las niñas y las jóvenes mediante las intervenciones con la promoción de resultados de igualdad de género más allá de la educación. Esto lo ilustran las líneas finas y punteadas en el diagrama de la TdC.

Aunque hay más estudios de caso asociados con intervenciones en el nivel de primaria que en el de secundaria que muestran avances en la educación de las niñas y las jóvenes, un conjunto algo más amplio de pruebas de investigación indica avances en la igualdad de género después

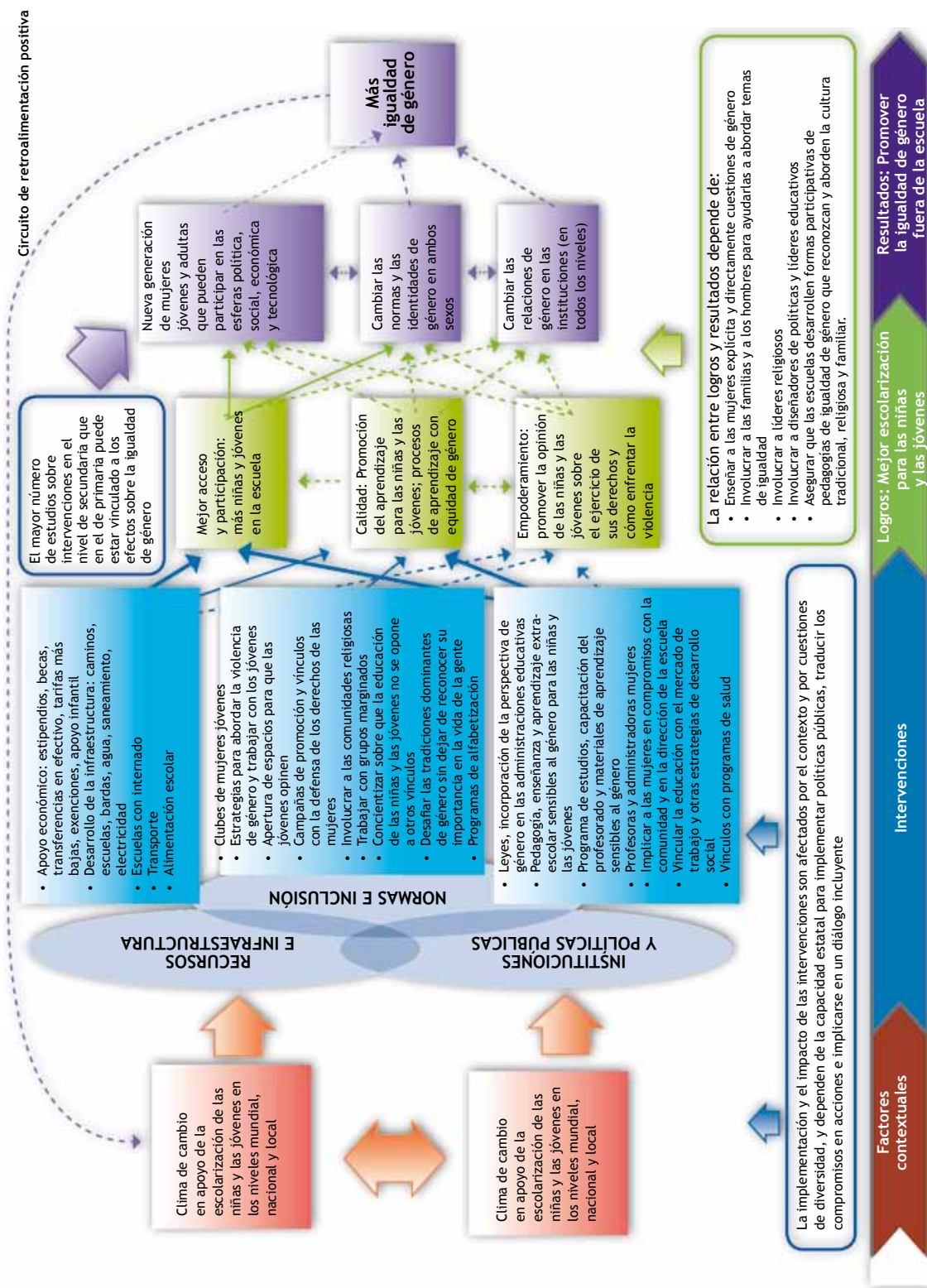
Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

de la escuela asociados con intervenciones relacionadas con la educación secundaria, más que con intervenciones enfocadas únicamente en la educación primaria.

6. Mediante un circuito de retroalimentación positivo, la mejora de la igualdad de género resultado de estos cambios puede auspiciar el desarrollo de un clima de cambio que respalde la educación de las niñas y las jóvenes y promueva la implementación de nuevas intervenciones. Sin embargo, las pruebas de investigación respectivas son pocas, lo cual se refleja en la línea fina punteada en el diagrama.
7. Diversos aspectos del contexto tienen repercusión en cómo se implementan las intervenciones y en cómo las experimentan diferentes grupos de niñas y jóvenes, así como en los logros y los resultados de las intervenciones. En el diagrama, esto lo muestran las flechas en bloque en la parte inferior, que destacan algunos de los supuestos fundacionales.

Estos hallazgos se examinan plenamente en las siguientes secciones de este análisis.

Figura 3.1: Modelo de la Teoría del Cambio



3.2 Nota sobre las definiciones

La TdC y el análisis siguiente se basan en entendimientos particulares de la igualdad de género y del empoderamiento que trascienden en cierto modo a los que generalmente se utilizan en el debate sobre las políticas. En este informe empleamos las distinciones establecidas por Arnot (2010), Unterhalter y North (2011) y Unterhalter (2012c), que distinguen entre un significado de la igualdad de género restringido y otro sustantivo, y un enfoque tecnocrático y transformador del empoderamiento. La igualdad de género en la educación se puede entender como paridad, es decir, igual número de niñas y niños y de jóvenes, mujeres y hombres. Lo que esta noción tan restringida de la igualdad omite son las relaciones estructurales de poder y desigualdad en una gama de ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales, y los múltiples puntos conexos relacionados con la educación y otras esferas en los que la igualdad se ha de hacer real. El enfoque sustancial de la igualdad de género se basa en las interconexiones de las relaciones asociadas con el poder y el significado en diferentes lugares, tanto entre hombres y mujeres como entre las y los jóvenes, y cómo tanto las relaciones materiales como las discursivas forman y reforman esto en la educación y más allá. Este enfoque explora cómo operan las escuelas y los procesos de aprendizaje tanto para reproducir como para transformar las desigualdades. Unterhalter (2012c) considera que la vinculación de diferentes estrategias a favor de la igualdad es una forma de empoderamiento, pero, al igual que muchos comentaristas académicos (BATLIWALA, 2007; EYBEN ET AL., 2008; MONKMAN, 2011), observa que el término también ha sido cooptado y puede perder su resonancia para el cambio social.

En este informe el término ‘empoderamiento’ se usa para marcar procesos que incluyen cambios personales, sociales, políticos y económicos relacionados con el acceso a los recursos, la autonomía y los resultados con tendencia a apuntar a la igualdad sustantiva de género (DEJAEGERE ET AL., 2013; MONKMAN, 2011; MURPHY-GRAHAM, 2012). El empoderamiento incluye cambios a nivel de las familias, comunidades, instituciones y movimientos sociales.

Las investigaciones analizadas para este estudio abordan diversas poblaciones de niñas mujeres jóvenes y una gama de diferentes escenarios en los que se ha impartido la educación. El Cuadro 3.4 muestra el número de estudios de caso revisados que tratan de diferentes fases de la educación. EL Cuadro 3.5 muestra las cifras que tratan de diferentes ubicaciones (rural o urbana), y hasta qué punto se han tomado en cuenta aspectos de la marginalidad, como la etnicidad, la raza o el estatus socio-económico. El Cuadro 3.6 indica el número de estudios de caso revisados que atañen a países caracterizados en el Informe de Supervisión Global de la UNESCO (UNESCO, 2012, 61-62) por tener grandes cantidades de niñas y niños que no van a la escuela e historias de conflictos.

Cuadro 3.4: Estudios revisados por el nivel de educación

Nivel de educación	Cómputo
Primaria	51
Secundaria	52
Primaria y secundaria	49
Post-secundaria	5
Otro	5
Sin especificar	19

Cuadro 3.5: Estudios de caso revisados por la ubicación y el enfoque en la marginalidad

Ubicación y enfoque en la marginalidad	Cómputo
Rural	58
Urbana	15
Rural y urbana	34
Sin especificar	69
Enfoque en las niñas y las jóvenes de comunidades marginadas	22

Cuadro 3.6: Estudios de caso revisados que tratan de países seleccionados por estar afectados por conflictos con un número muy alto de menores que no van a la escuela

Países	Cómputo
Afganistán	1
República Democrática del Congo	0
Iraq	0
Nigeria	8
Pakistán	14
Somalia	1
Sudán	0
Yemen	0

Como podemos ver, el número de estudios revisados que abordan la educación primaria y secundaria es aproximadamente igual, pero en un gran número de estos estudios no se proporciona el nivel de escolaridad específico. Un número considerablemente mayor de estudios revisados está relacionado con contextos rurales más que urbanos, lo cual puede constituir un importante vacío en la investigación, dado el tamaño creciente de la población urbana global. Sólo una minoría de los estudios revisados se enfoca específicamente en comunidades marginadas por la pobreza, la etnia y otras formas de exclusión, indicando de nuevo vacíos de investigación en este campo. El grupo de países afectados por conflictos con grandes números de niñas y niños que no van a la escuela enumerados en el Cuadro 3.6, indica que la experiencia de las niñas y las jóvenes en esos países no está suficientemente documentada. Aunque hay un número razonable de estudios de caso sobre

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Pakistán y Nigeria incluidos en este análisis, los otros países afectados por conflictos que se sabe que tienen grandes cantidades de niñas y niños que no van a la escuela, apenas tienen condiciones para que se pueda documentar una investigación. Esto constituye también un importante vacío en la investigación.

Como expusimos con anterioridad, la TdC distingue tres clases de intervención: i) las relacionadas con recursos e infraestructura, o sea, con insumos físicos y materiales que llevan a incrementar la demanda o a mejorar la oferta de educación o una combinación de ambas; ii) las relacionadas con el cambio institucional, ya sea mediante la implementación de cambios en las políticas públicas y en la práctica, ya sea mediante el cambio de la cultura institucional y las relaciones sociales; iii) las relacionadas con el cambio de las normas de los individuos y los acercamientos a la participación en la toma de decisiones y la reflexión, particularmente de los grupos excluidos. El Cuadro 3.7 muestra la distribución de los estudios de caso incluidos en la revisión por tipo de intervención y enfoque regional.

Cuadro 3.7: Desglose regional de los estudios revisados por tipo de intervención

	África	Asia	América Latina y el Caribe	Norte América	Europa	Australasia	Global	Total
Recursos/ Infraestructura	39	27	8	0	1	1	0	76
Políticas/ culturas institucionales	48	30	5	6	6	3	6	104
Normas e inclusión	26	12	5	5	4	2	3	60
Total	113	69	18	11	11	6	9	240*

*Nota: el total es mayor que el número de estudios revisados porque había estudios que trataban de más de una región.

Como se puede ver, son menos los estudios que tratan de intervenciones relacionadas con las normas y la participación a través de las regiones. La distribución regional respecto al tipo de intervención emprendida es bastante pareja. Este modelo del tipo de intervención investigada se podría vincular con las formas en las que se ha entendido el análisis de la naturaleza del problema de la educación de las niñas y las jóvenes, inicialmente con relación al acceso, y cada vez más enfocándose en la calidad, y sólo con un interés ulterior en que las normas sociales dentro y fuera de la escuela podrían tener repercusión en la naturaleza de la educación y sus resultados.

El Cuadro 3.8 registra las evaluaciones que se hicieron de la calidad del estudio por el tipo de intervención descrita. Esto indica que hay una proporción muy superior de artículos evaluados como de alta calidad que tratan de intervenciones interesadas en la infraestructura o el cambio institucional que los que tratan de cambios en las normas y la participación.

Cuadro 3.8: Estudios que presentan diferentes tipos de intervención por evaluación de la calidad.

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
Recursos/infraestructura	23	35	16	74
Políticas/culturas institucionales	34	44	17	95
Normas y participación	17	28	12	57

Nota: el total es superior al número de estudios realizados porque algunos estudios tratan de más de un tipo de intervención

Somos bastante cautelosas respecto a las reivindicaciones que se pueda hacer con base únicamente en aquellos estudios calificados como de alta calidad respecto a lo que dicen y no dicen sobre las intervenciones en la infraestructura y los cambios institucionales, porque las diferencias disciplinarias relacionadas con cómo se entienden el contexto y la causalidad pueden ser particularmente llamativas. En muchos estudios de este tipo de intervenciones, el foco se coloca en los resultados mensurables, las relaciones causales y los procesos generalmente lineales. Algunos estudios escogen al azar para asegurarse de que los grupos de intervención y de control estarán compuestos de manera similar en términos de religión, clase y etnia, permitiendo extraer conclusiones causales dentro de sus marcos de referencia. La ubicación de la intervención y el diseño de la intervención están usualmente influidos por la investigación previa, pero puede ser que los artículos de investigación no contengan un examen detallado del contexto ni se valgan del contexto histórico o social para explicar algunos de los resultados obtenidos.

Muchas características de las condiciones locales, en particular el contexto histórico, las interacciones sociales, la cultura, la religión, las creencias locales y las relaciones de clase social, étnicas y de género pueden no haber sido revisadas críticamente. En todos ellos, las configuraciones del poder, las relaciones de dominio y las luchas por el cambio son significativas y vuelven complejas las formas de la causalidad. Estos aspectos de la desigualdad y la jerarquía están presentes en las relaciones de género, pero muchos estudios los dejan ocultos o sin abordar.

En cambio, los estudios que exploran rasgos locales u otras características contextuales son con frecuencia cualitativos, a profundidad y de escala más pequeña que los grandes conjuntos de datos estadísticos, y suelen ser más indicativos que concluyentes en el establecimiento de la causalidad. Muchos no fueron calificados como de alta calidad debido a estas características. En los estudios cualitativos, el rigor, la validez y la confiabilidad de los datos dependen mucho de la calidad del informe sobre la estrategia de muestreo y de en qué medida se hacen afirmaciones contando con estudios de caso muy poco contextualizados de las comunidades, escuelas, aulas, familias/hogares, mujeres, jóvenes, alumnos y padres en particular. Los mejores ejemplos son aquellos en los que el autor o la autora informa cuidadosamente y por completo sobre el proceso de recolección de datos y sus vaivenes, la naturaleza del cuestionario y de la observación, el cuestionamiento de los supuestos y, en términos ideales, el reto a cualquier hipótesis sobre cómo la escolaridad afecta a los individuos y como éstos interpretan sus beneficios. Muchos de esos estudios indican la necesidad de más investigación y acción, y son un estímulo para que los diseñadores de políticas piensen con más cuidado y más críticamente sobre cómo, cuándo y dónde ubicar las intervenciones. El potencial de la investigación

cualitativa en este campo es considerable. No obstante, en ocasiones las categorías para evaluar el rigor significaron que no pudiéramos calificar como de alta calidad estudios esclarecedores. En este campo se necesita más trabajo cualitativo a profundidad y con métodos mixtos. Regresaremos a este punto más a fondo cuando presentemos los comentarios sobre los hallazgos relacionados con los diferentes tipos de intervención y las formas de considerar y no considerar el contexto.

Un desglose más detallado conforme al tipo de intervenciones que se documentan es el que contienen los cuadros que presentamos a continuación, en los que se muestra que hay una distribución aproximadamente igual entre el número de estudios interesados en el acceso y aquellos interesados en la calidad, entendida aquí como una combinación de los efectos del aprendizaje y el empoderamiento. Si bien hay una difusión razonable de los estudios sobre intervenciones relacionadas con diferentes rasgos del problema del acceso y la participación -inscripción, retención, transición, enseñanza escolar- hay vacíos con respecto a los intereses específicos de las adolescentes, con relativamente pocos estudios de las intervenciones relacionadas con el embarazo y el matrimonio temprano, y la transición de la escuela primaria. La mayoría de los estudios sobre aspectos de la calidad tratan de los resultados del aprendizaje, y son pocos los que tratan de procesos escolares. Hay, por ende, una fuerte concentración de estudios que comentan el desempeño de las jóvenes en los exámenes, pero la investigación es más limitada sobre las intervenciones que abordan los factores subyacentes relacionados con la calidad (como un insumo o como resultado) que podrían dar cuenta de ella.

El Cuadro 3.9 muestra que la distribución era bastante similar entre los estudios de alta calidad que abordaban los problemas del acceso y aquellos que abordaban los aspectos de la calidad. Un equilibrio similar de la distribución era evidente en relación con los estudios calificados como de calidad media y baja.

Cuadro 3.9: Distribución de los estudios revisados por la naturaleza del problema identificado y el rango de calidad del estudio

Código	Alto	Medio	Bajo
Problemas del acceso	33	48	17
Aspectos de la calidad	27	46	20

Nota: el total es mayor que el número de estudios revisados debido a que unos cuantos estudios abordan más de un aspecto.

Examinando con más detalle la distribución de los estudios dedicados a los problemas del acceso, el Cuadro 3.10 muestra que los dos grupos más numerosos estaban interesados en la baja matrícula y la retención o en la alta deserción. Mucho del trabajo sobre estos temas se interesa en los problemas que enfrenta el *sistema escolar*. Un grupo más pequeño de estudios está dedicado a las características de los grupos o las localidades particularmente excluidas, por pobreza y costos, falta de escuelas locales o de infraestructura, como agua y sanitarios, actitudes negativas frente a la educación de las niñas y las jóvenes y exclusión de éstas de los grupos marginados. Los problemas particulares de acceso por las jóvenes adolescentes están poco investigados en cierto modo, con sólo 20 estudios sobre embarazo y matrimonio temprano, y 15 estudios sobre la transición de la escuela primaria. Hay dos estudios que abordan problemas de transporte con respecto al acceso, y esto puede ser también un rasgo de la poca investigación que hay de los problemas que las adolescentes enfrentan, puesto que, en muchos países, no hay en todas las aldeas escuelas secundarias de primer y segundo ciclo, ya que cada vez hay más escuelas primarias, y el transporte es un problema para las jóvenes adolescentes, no para las más pequeñas.

Cuadro 3.10: Estudios revisados que identifican el problema del acceso por el tipo de problema

Problemas de acceso	Total
Matriculación baja	43
Baja retención/alta deserción	45
Dificultades con la transición	15
Embarazo/matrimonio temprano	20
Exclusión de las jóvenes de comunidades marginadas	22
Falta de escuelas locales o de infraestructura	20
Cuestiones de transporte	2
Pobreza/costos asociados con la educación	30
Actitudes negativas hacia las niñas y las jóvenes que van a la escuela	24
Otros	11
Ninguno de los códigos anteriores	83

Nota: el total es superior al número de estudios revisados porque algunos estudios abordan más de un problema.

Con respecto al problema de la calidad (Cuadro 3.11), el mayor número de estudios aborda el bajo desempeño escolar de las jóvenes. En estos estudios se presta mucha menos atención a las diferentes maneras en que las escuelas pueden no satisfacer las necesidades de las jóvenes, con sólo un pequeño número de estudios sobre los estereotipos de género por parte de los profesores o en los libros de texto, y pocos estudios sobre violencia de género. Las formas en que se puede desfavorecer a las jóvenes en el sistema escolar sólo se documentan en unos cuantos estudios, en los que se aborda el lenguaje, las opciones subjetivas y la participación en la toma de decisiones.

Cuadro 3.11: Estudios revisados que identifican problemas asociados con la falta de insumos de calidad y resultados inequitativos

Aspectos de la calidad y el entorno escolar	Cómputo
Bajo desempeño escolar en las jóvenes	38
Violencia de género en las escuelas	9
Selección de materias con base en el género	5
Estereotipos de género en libros de texto	11
Estereotipos de género en las prácticas de enseñanza	15
Baja participación de mujeres jóvenes/adultas en la dirección/toma de decisiones de la escuela	8
Dificultades de lenguaje	6
Otros/ninguno de los anteriores	126

Nota: el total es superior al número de estudios revisados debido a que algunos estudios abordaban más de un problema.

Como se puede ver, con la excepción del número relativamente bajo de estudios sobre violencia de género en las escuelas, los estereotipos de género en las prácticas de enseñanza y la exclusión de mujeres jóvenes o adultas de la toma de decisiones, muy pocos de los estudios abordan las barreras asociadas con normas y actitudes de género en relación con cuestiones de calidad y aprendizaje.

Observando con más detalle los tipos de intervenciones que se han investigado en los estudios revisados bajo la categoría de recursos e infraestructura (Cuadro 3.12), un gran número aborda el desarrollo infraestructural, es decir, la construcción de escuelas, incluidos internados escolares, caminos, saneamiento, agua, electricidad o construcción de bardas delimitadoras. Un segundo grupo amplio aborda el apoyo económico, incluidos estipendios, transferencias en efectivo, exenciones de pago o ayuda con uniformes o productos sanitarios. Hay un buen número de estudios de alta calidad en ambos de los dos grupos. La siguiente categoría más amplia se refiere a la alimentación escolar u otros programas de nutrición.

Cuadro 3.12: Estudios de intervenciones en infraestructura/recursos por forma de intervención y rango de calidad

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
Apoyo económico (incluye alimentación escolar)	14	15	7	36
Desarrollo infraestructural	6	18	9	33
Otros	7	6	5	18

Los estudios de intervenciones relacionadas con el cambio en la cultura institucional (Cuadro 3.13) se agrupan manifiestamente en torno a preocupaciones de género y enseñanza, del nombramiento

de profesoras y administradoras, y de género y aprendizaje. El cambio en las leyes y la implementación de políticas es el foco de 29 estudios, y 19 estudios observan las intervenciones para promover la participación de las mujeres en comunidades y/o en la administración de las escuelas. No obstante, sólo 12 estudios contemplan la integración de la perspectiva de género. Hay únicamente un limitado número de estudios que vinculan la calidad escolar y los programas de salud, los derechos reproductivos y el mercado laboral. Si bien casi la mitad de los estudios sobre género y aprendizaje, derechos reproductivos y acceso al mercado laboral fueron considerados de alta calidad (posiblemente reflejando diseños de investigación cuantitativos, como se mencionó anteriormente), sólo una pequeña proporción de los estudios sobre los otros tipos de intervenciones relacionadas con profesorado, administración o compromiso comunitario fue calificada en esta categoría.

Cuadro 3.13: Estudios de intervenciones relacionadas con políticas/culturas institucionales por evaluación de la calidad del estudio

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
Leyes/políticas	8	19	2	29
Integración de la perspectiva de género a las administraciones educativas	2	8	2	12
Enfoque en género y aprendizaje	15	9	6	30
Enfoque en género y enseñanza	13	20	13	46
Aumento de profesoras y administradoras	8	8	6	22
Involucrar a mujeres en participación comunitaria y administración escolar	7	6	6	19
Vinculación de la educación con el mercado laboral; promoción activa del cambio social	4	2	1	7
Desarrollo de vínculos con programas de salud	6	5	2	13
Vinculación de la educación con el desarrollo social o sustentable	5	4	2	11
Enfoque en los derechos reproductivos	5	3	2	10
Otros	3	5	2	10

Nota: el total es superior al número de estudios revisados debido a que unos cuantos estudios abordaban más de una política/cultura.

Los estudios sobre normas y participación (Cuadro 3.14) suelen estar relacionados con escuchar la opinión de las niñas y las jóvenes (21 estudios). Hay 12 estudios de campañas de promoción y defensa de la educación de las niñas y las jóvenes y 10 estudios que analizan los vínculos con campañas por los derechos de las mujeres u otras intervenciones con perspectiva de género. Doce estudios contemplan el impacto de los clubes de mujeres jóvenes. Sólo nueve estudios tratan de intervenciones para abordar la violencia de género. Una gama de otras estrategias mencionadas abordan las formas en las que las familias tratan la educación de sus hijas, las cuotas para dar acceso a las mujeres al liderazgo, el trabajo con hombres jóvenes sobre igualdad de género, los ritos alternativos de iniciación sin riesgos, y reflexiones sobre la alfabetización crucial para deconstruir los discursos de género.

Cuadro 3.14: Estudios de intervenciones relacionadas con las normas y la inclusión por el tipo de intervención y la evaluación de la calidad del estudio

	Alto	Medio	Bajo	Total
Clubes de mujeres jóvenes	8	3	1	12
Estrategias para abordar la violencia de género	4	4	1	9
Apertura de espacios para que las jóvenes tengan voz en la toma de decisiones	4	11	6	21
Campañas de promoción de la educación de las niñas y las jóvenes	2	3	7	12
Vinculación con la defensa de los derechos de las mujeres	2	4	4	10
Concientizar sobre que la educación no se opone a otros vínculos	2	3	0	5
Otros	3	9	1	13

En contraste con la alta proporción de estudios sobre recursos físicos e infraestructura calificados como de alta calidad, son relativamente pocos los estudios sobre normas e inclusión calificados como de alta calidad. Por ende, sólo cuatro de los estudios sobre la necesidad de escuchar las opiniones de las mujeres jóvenes en relación con la toma de decisiones fueron evaluados de alta calidad y sólo dos de los estudios de campañas de promoción y defensa de la educación de las jóvenes. Aquí hay algunos vacíos de conocimiento importantes.

La evidencia sobre los resultados de intervenciones en particular también se puede categorizar con más detalle. El Cuadro 3.15 muestra el número de estudios relacionados con diferentes tipos de intervenciones que tuvieron impacto en diferentes aspectos de la educación de las niñas y las jóvenes. De los 74 estudios sobre intervenciones asociadas con infraestructura o distribución de recursos, 20 reportan resultados de mayor aprendizaje en las jóvenes (generalmente relacionado con alguna forma de resultado de aprendizaje), mientras que sólo cinco documentan procesos de aprendizaje con equidad de género, cuatro opiniones y reivindicaciones de derechos de las jóvenes y dos la capacidad de las jóvenes para enfrentar la violencia. Por ende, el interés actual de las políticas públicas por *los resultados del aprendizaje*, por ejemplo en el trabajo de análisis del Learning Metrics Task Force (Grupo de Trabajo para la Medición del Aprendizaje), convocado por el Instituto de Estadística de la UNESCO y el Brookings Center for Universal Education (LEARNING METRICS TASK FORCE, 2013), se refleja en la evidencia arrojada por la investigación. Esta revisión indica que en la actualidad se presta mucha menos atención a la investigación de las relaciones de aprendizaje o a abordar los derechos y la violencia. Se puede encontrar un modelo similar en las intervenciones relacionadas con políticas públicas y culturas institucionales. De los 94 estudios en esta área, 37 informan de mejores resultados de aprendizaje en las niñas y las jóvenes, con sólo 15 que informan de procesos de aprendizaje con equidad de género, 14 que reportan la capacidad de las jóvenes para reclamar derechos, y seis que reportan sobre la capacidad de las jóvenes para afrontar la violencia. Un factor interesante es que, de los 57 estudios sobre intervenciones asociadas con el cambio de las normas de género y la promoción de la inclusión, casi la mitad (23) reportan mejor aprendizaje en las niñas y las jóvenes, con 12 que comentan sobre procesos

de aprendizaje con equidad de género y 16 sobre la participación de las jóvenes en el ejercicio de sus derechos. El fortalecimiento de las capacidades de las niñas y las jóvenes para afrontar la violencia está documentado en ocho estudios.

Cuadro 3.15: Evidencia del impacto en la educación de las niñas y las jóvenes de diferentes tipos de intervención

	Promoción del aprendizaje para las niñas y las jóvenes	Equidad de género en los procesos de aprendizaje	Promover la participación de las niñas y las jóvenes en el ejercicio de sus derechos	Fortalecer a las niñas y las jóvenes para afrontar la violencia	Otras
Recursos/ infraestructura	20	5	4	2	8
Políticas/culturas institucionales	37	15	14	6	12
Normas e inclusión	23	12	16	8	7

El Cuadro 3.16 muestra el número de estudios relacionados con diferentes tipos de intervenciones que tuvieron impacto en el cambio de las normas de género para las jóvenes y los jóvenes, hombres y mujeres. Parece que los cambios para las niñas y las jóvenes están mejor documentados que los cambios para los hombres jóvenes y adultos, ya sea porque el cambio en hombres jóvenes y adultos es particularmente difícil o porque no se le había dado un perfil (ya sea por la intervención o por la investigación). Además, como los términos de la investigación que se emplearon fueron niñas y jóvenes + género, los trabajos que tratan de jóvenes/hombres + género pueden haber hecho caso omiso de estos términos. Las intervenciones relacionadas con infraestructura y recursos están asociadas con pruebas del cambio en las normas y las identidades en las niñas y las jóvenes (15 estudios) y en mujeres adultas (10 estudios), pero hay sólo dos estudios sobre cambios en las normas y las identidades en hombres jóvenes, uno en hombres adultos, y dos en relaciones de género. El único estudio del efecto de un plan de financiamiento, el programa de estipendios para las jóvenes en Bangladesh, encontró que los muchachos tenían una cierta ambigüedad respecto a la intervención. Aun así, ellos pensaban que podría ser valiosa para darles acceso a esposas más instruidas (RAYNOR, 2005). Aunque esto no representa en y por sí mismo un interés por más igualdad de género, indica un cierto apoyo a la educación de las mujeres.

Las intervenciones asociadas con cambios en las políticas públicas y las culturas institucionales también ofrecen evidencia del cambio de las normas y las identidades en las jóvenes (21 estudios) y las adultas (16 estudios), con algo más de evidencia del cambio de normas en los jóvenes (nueve estudios), en los adultos (seis estudios) y en las relaciones (siete estudios). Algunos de los cambios en los jóvenes están relacionados con pequeñas modificaciones en la percepción entre los estudiantes, posiblemente vinculadas con las que han experimentado los profesores/as mediante intervenciones asociadas con el análisis de los usos y costumbres de género en el contexto de la epidemia de VIH (MORRELL ET AL., 2009).

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Las intervenciones que se proponen emprender cambios en las normas y la participación también brindan pruebas de más cambio en las acciones de las jóvenes (25 estudios) y las adultas (18 estudios), algo más de evidencia en los cambios en los jóvenes (8 estudios) y en las relaciones (10 estudios), mientras que los estudios sobre los cambios en los hombres son pocos (6 estudios).

Cuadro 3.16: Evidencia del impacto sobre el cambio de normas de género de diferentes tipos de intervención

Código	En mujeres jóvenes	En mujeres adultas	En hombres jóvenes	En hombres adultos	En las relaciones
Recursos/infraestructura	15	10	2	1	2
Políticas/culturas institucionales	21	16	9	6	7
Normas y participación	25	18	8	6	10

Los cuadros sobre la distribución de los estudios de caso muestran que hay una brecha importante en lo que se refiere a los resultados de las intervenciones relacionadas con la infraestructura, en particular en lo referente al cambio en la participación de las mujeres en los acuerdos políticos, económicos y sociales, y al cambio en las normas y las identidades de género. Si bien es mayor la proporción de estudios que toman en consideración los resultados relacionados con las intervenciones sobre el cambio de las culturas institucionales, es notable la falta de estudios de alta calidad sobre estos efectos. El pequeño número de estudios sobre intervenciones relacionadas con el cambio de las normas y las identidades de género ha arrojado alguna evidencia sobre la participación de las mujeres y el cambio de usos y costumbres sociales; no obstante es preocupante el número limitado de estudios de alta calidad.

Un supuesto clave de la TdC fue que el impacto en la ampliación y mejora de la educación de las niñas y las jóvenes sería máximo cuando se combinaran intervenciones de diferentes tipos y se prestara la debida atención al contexto en cuyo seno tienen lugar (véase Cuadro 3.17). El análisis de los estudios incluidos para una revisión completa indicó que 51 reportaban que se habían usado dos o más intervenciones combinadas, pero 37 reportaban que no. El resto no tenía ningún código asignado sobre esta cuestión, ya sea porque el estudio no lo especificó o porque el revisor/a no lo consideró como un rasgo clave del análisis.

Cuadro 3.17: Si se emplearon o no dos o más intervenciones combinadas

¿Se emplearon dos o más intervenciones combinadas?	Cómputo
Sí	51
No	37

De 85 estudios de caso que reportan un impacto en el acceso de las niñas y las jóvenes a la educación, 30 lo vinculan con intervenciones combinadas, en tanto que 23 no; el resto no lo especifica (Cuadro 3.18). De 71 estudios que reportan un impacto en la calidad y el aprendizaje, 30 lo vinculan con intervenciones combinadas, en tanto que 14 no (el resto no lo especifica). Esto posiblemente indica que dos o más intervenciones combinadas pueden destacar más respecto a la calidad que al acceso, pero pensamos que la evidencia que respalda esto no es sólida y, decididamente, como lo analizamos en el Capítulo 5, hay una serie de estudios que ofrecen hallazgos sobre la importancia de la combinación de intervenciones con relación al acceso. Con relación a los resultados en la participación de las mujeres y el cambio en las normas de género (Cuadro 3.19), sólo son unos pocos más los estudios que vinculan estas transformaciones con intervenciones combinadas que los que dicen que no existe ningún vínculo. Este tema lo tratamos en el Capítulo 4 y en las conclusiones.

Cuadro 3.18: Relación entre las intervenciones combinadas y el impacto en la escolaridad de las niñas y las jóvenes

¿Dos o más intervenciones?	Acceso	Calidad
Sí	30	30
No	23	14

Cuadro 3.19: Relación entre las intervenciones combinadas y el impacto en los efectos en la igualdad de género

Dos o más intervenciones	Mujeres instruidas que pueden participar en diferentes ámbitos	Cambio en normas e identidades	Otros
Sí	16	22	1
No	13	16	2

Con respecto al nivel educativo al que apuntan las intervenciones y al impacto que esto tiene en los progresos en la educación de las niñas y las jóvenes y en los resultados más amplios de igualdad de género, el Cuadro 3.20 muestra que si bien hay más estudios de intervenciones en el nivel de primaria que se pueden asociar con los progresos en la educación de las niñas y las jóvenes, un número ligeramente superior de estudios en el nivel de secundaria están asociados con efectos en la igualdad de género más allá de la educación.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Cuadro 3.20: Nivel educativo contemplado y el impacto en la educación de las niñas y las jóvenes y en la igualdad de género

	Evidencia del impacto en la educación de las niñas y las jóvenes	Evidencia del impacto en los efectos de igualdad de género
Primaria	43	17
Secundaria	28	23
Primaria y secundaria	31	20
Post-secundaria	3	3
Otro	2	2
Sin especificar	9	13

El Apéndice 7 contiene información sobre la distribución de los estudios revisados en relación con: a) los que analizan si los factores contextuales pueden haber contribuido a los resultados que se atribuyen a las intervenciones, y b) los que contemplan la existencia de un circuito de retroalimentación positiva para mantener un clima de cambio favorable a la educación de las niñas y las jóvenes. El Apéndice 5 contiene información sobre cómo compromisos de carácter mundial, por ejemplo, la iniciativa Educación para Todos (EPT) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) resultan ser importantes para una parte del progreso en este campo y brinda información adicional sobre aspectos del financiamiento de la investigación.

4. Evidencia sobre la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y los jóvenes y la igualdad de género

La pregunta central de la investigación que este análisis se ha propuesto examinar está relacionada con la clase de intervenciones que, de acuerdo con lo que indican las pruebas de la investigación, pueden producir una ampliación y mejora en la educación de las niñas y los jóvenes. La TdC distingue entre tres tipos de intervenciones. Los estudios adicionales incluidos en el análisis y clasificados como de alta calidad abordan, ya sea las intervenciones relacionadas con la infraestructura y la distribución de los recursos, o bien las intervenciones asociadas con cambios institucionales. Un número más reducido, pero también clasificado como de alta calidad, aborda las intervenciones para cambiar las normas e incluir a los sectores más marginados en la toma de decisiones y la reflexión. Por lo tanto, de acuerdo con esta revisión, parece que conocemos más a fondo acerca de los insu- mos de recursos en lo que se refiere a los aspectos del suministro, y de ciertas características del cambio institucional, que lo que conocemos sobre las relaciones para cambiar las normas y abordar los procesos de inclusión en lo relacionado con las deliberaciones y la toma de decisiones. La gran preponderancia de los estudios cuantitativos sobre los estudios cualitativos en esta revisión permite un mayor conocimiento de las relaciones causales, las cuales, en general, están asociadas al acceso y la participación. Las interacciones más complejas relacionadas con la calidad, la igualdad de género y la eliminación de las divisiones sociales han sido investigadas en una escala mucho menor y las explicaciones causales -que MAXWELL (2013) sostiene que son características de una investigación cualitativa-, no han sido establecidas con suficiente solidez.

Más adelante, examinaremos cada uno de los nodos de la TdC, destacando lo que muestra la evidencia procedente de las revisiones y en qué casos la totalidad de las pruebas confirma o diverge de las conclusiones de estudios específicos.

4.1 Recursos e intervenciones infraestructurales

En esta categoría, analizamos todos los tipos de intervenciones que proporcionan recursos directamente a las familias o a los niños y niñas, tanto en dinero, como en especie, para apoyar su inscripción en la escuela (intervenciones relacionadas con la demanda), la retención y el aprendizaje, así como las intervenciones relacionadas con la infraestructura física de las escuelas (intervenciones relacionadas con la oferta). Las intervenciones en la categoría de la infraestructura incluyen los suministros a las escuelas, así como la ampliación y la mejora de las escuelas existentes. Algunas de estas intervenciones han sido diseñadas para beneficiar la educación de todos los niños y las niñas; sin embargo, en ocasiones, sus efectos establecen diferencias entre hombres y mujeres. Otras intervenciones han sido diseñadas principalmente para hacer frente a las necesidades específicas de las niñas y los jóvenes.

Cuadro 4.1: Tipos de intervenciones centradas en los recursos y en la infraestructura

<p>Intervenciones que se centran en los recursos</p> <ul style="list-style-type: none">• Crecimiento económico y reducción de la pobreza• Dinero para las familias y/o los hijos (transferencias de dinero condicionales e incondicionales, becas)• Prestaciones universales (abolición de las cuotas escolares, uniformes)• Servicios de reclutamiento o información sobre los beneficios de la escolarización• Recursos en especie: alimentación en la escuela• Suministros para el periodo menstrual/ toallas sanitarias	<p>Intervenciones en la infraestructura</p> <ul style="list-style-type: none">• Creación de nuevas escuelas (primarias y secundarias) en zonas subatendidas en servicios• Intervenciones integradas en torno al saneamiento• Sanitarios• Ampliaciones/mejoras de las instalaciones físicas• Mejoras de los salones de clases
---	---

La mayoría de los estudios de caso mencionados más adelante se refieren directamente a investigaciones sobre el impacto de intervenciones en los recursos o tienen implicaciones importantes para la interpretación de sus efectos potenciales; unos cuantos se refieren a investigaciones sobre el impacto de intervenciones en la infraestructura. En términos generales, los estudios incluidos en esta sección son ensayos aleatorios controlados (EAC), pero también abarcan algunos experimentos naturales y algunos diseños cuasi-experimentales, así como estudios cuantitativos ejecutados con destreza que utilizan abundantes datos transversales o longitudinales y simulaciones de última generación. Desafortunadamente, contamos con pocas pruebas sobre la relación costo-efectividad, debido a que existen muy pocos estudios que hayan sopesado esta relación.

La importancia general del desarrollo económico y el incremento de los ingresos familiares está indudablemente ligada a la ampliación de la escolarización y a la reducción de la brecha entre los géneros en lo que se refiere a la inscripción y la asistencia (DUFLO, 2012). Gracias al desarrollo económico y al incremento de los ingresos familiares, la inscripción y la asistencia a la escuela han mejorado de manera constante en todo el mundo y, del mismo modo, se han reducido las brechas entre los géneros, dado que son cada vez más las familias que entienden las ventajas de la educación para las niñas y las jóvenes y, al mismo tiempo, pueden cubrir los costos directos e indirectos de enviarlas a la escuela (LLOYD, 2005).

Intervenciones que se centran en los recursos

En los últimos 15 o 20 años, las intervenciones con recursos proporcionados en dinero a las familias o a sus hijos han sido muy frecuentes. En la práctica, en América Latina todos los países cuentan con un programa de transferencias condicionadas de dinero y existen programas a gran escala en Bangladesh, Indonesia y Turquía, así como programas piloto en Camboya, Malawi, Marruecos y África Meridional, entre otros (FISZBEIN ET AL., 2009). Son pocos aún los estudios que pueden mostrar los impactos a largo plazo, dado el prolongado lapso que debe transcurrir antes de que éstos puedan

ser estudiados; sin embargo, los pocos estudios de que se dispone (en particular sobre el Programa Progres/Oportunidades de México) son alentadores, dado que proporcionan pruebas de alta calidad sobre el impacto significativo en la acumulación de los grados escolares obtenidos (BEHRMAN *ET AL.*, 2011).

La mayor parte de las intervenciones relacionadas con los recursos muestran mejoras en la inscripción y la asistencia (en particular, en relación con las niñas y las jóvenes) y unas cuantas intervenciones también exploran los resultados del aprendizaje. El programa piloto de becas al mérito en el oeste de Kenia es un ejemplo que toma en cuenta los resultados del aprendizaje (KREMER *ET AL.*, 2009). Ésta fue una intervención en los recursos relativamente inusual, dado que la beca al mérito se otorgó a las niñas y las jóvenes que obtuvieron el 15 por ciento de los promedios más altos en el 6to. grado; en el momento de recibir la beca, estas jóvenes cursaban el 7º y el 8º grados (los últimos dos años de la escuela primaria en Kenia), en escuelas que participaban en el programa. Los resultados fueron alentadores, dado que no sólo las niñas y las jóvenes que cumplían con los requisitos mostraron mejoras significativas en los resultados de su aprendizaje, sino que también mejoró la asistencia del personal docente y, además, se dieron otros resultados de aprendizaje positivos en los niños y los jóvenes, así como en las niñas y las jóvenes que no recibieron becas. Las transferencias condicionadas de dinero para las adolescentes en Malawi mostraron igualmente mejoras en la comprensión de lectura (BAIRD *ET AL.*, 2011).

La efectividad de dichas intervenciones ha variado enormemente debido a diversas razones. Con respecto al diseño y la puesta en práctica, una conclusión clave de muchos de estos estudios es la importancia de dirigir las intervenciones a las poblaciones más necesitadas, así como a los estudiantes que se encuentran en los niveles escolares donde es más probable que ocurra la deserción. De lo contrario, las intervenciones centradas en los recursos pueden resultar ineficaces para alcanzar los resultados educativos deseados y, al mismo tiempo, pueden ser innecesariamente onerosas. Esto se debe a que, cuando las intervenciones centradas en los recursos están mal dirigidas, los recursos se gastan en estudiantes que habrían asistido a la escuela aunque no se hubiera realizado la intervención y, por lo tanto, el efecto benéfico en los resultados deseados es mínimo. Por ejemplo, BAULCH (2011) evaluó el impacto del estipendio para la educación primaria en la zona rural de Bangladesh, de 2000 a 2006, y concluyó que los impactos sobre la inscripción eran notablemente menores y que la mala orientación del estipendio fue un factor importante para explicar estos resultados. El plan nacional mayor y mejor conocido de becas para mujeres (que comenzó en Bangladesh en 1991) proporciona una cobertura universal para las niñas y las jóvenes que asisten a la escuela secundaria. Este programa ha sido objeto de numerosos cuestionamientos, debido a su orientación (KHANDKER *ET AL.*, 2003), dado que todas las niñas y las jóvenes tienen derecho a recibir becas de educación secundaria, sin importar el ingreso familiar.

Otra dimensión importante de la selección está relacionada con la comprensión cabal o la falta de ésta, a nivel local, de los criterios de transparencia y objetividad y si se percibe o no que estos criterios son justos. El programa mexicano Progres/Oportunidades fue un programa comunitario, en el cual las comunidades fueron seleccionadas para su inclusión, con base en su condición de pobreza, utilizando datos administrativos y censales, disponible para todo el público. Las familias de cada comunidad que cumplían con los requisitos fueron seleccionadas con base en la información sobre los ingresos, el consumo y los bienes del hogar, recabada durante la encuesta de hogares (SCHULTZ, 2004). Cuando se proporciona recursos a la escuela, en vez de a la familia, los administradores de la

escuela se ven obligados a desarrollar por su propia cuenta los criterios de elegibilidad. Cuando el proceso no es transparente y objetivo, los resultados pueden ser desastrosos, como fue el caso del proyecto Ambassador Girls' Scholarship (Becas para Niñas Embajadoras) en Sierra Leona y Djibouti, donde estalló la tensión y las becarias sufrieron el acoso de aquéllas que no recibieron becas (CHAMPAN Y MUSHLIN, 2009).

En algunos casos, la escala de las intervenciones financieras han sido de nivel nacional o provincial y han sido duraderas (v.gr., Progresas/Oportunidades en México; becas para las jóvenes en las escuelas secundarias de Bangladesh); en otros casos, las intervenciones han sido diseñadas como programas pilotos a corto plazo, con el objetivo de experimentar con diseños y modos de entrega alternativos, con propósitos de demostración, antes de considerar aumentar su escala. Las investigaciones recientes en materia de intervenciones se han enfocado en poner a punto el diseño de las transferencias de dinero, con el objetivo de mejorar la efectividad de los programas. Las intervenciones recientes que proporcionaron transferencias condicionales de dinero para la asistencia a la escuela en Camboya (FILMER Y SCHADY, 2011) y sólo para niñas en Malawi (BAIRD ET AL., 2011), se descubrió que los montos relativamente pequeños de dinero podrían ser efectivos en ambientes pobres. En términos del aumento de las inscripciones, parece que las grandes subvenciones producen rendimientos decrecientes. La pregunta que surge de un estudio reciente acerca de los impactos a plazos más largos del programa Female School Stipend Programme (FSSP, por sus siglas en inglés) en Punjab, Paquistán, es si esos mismos resultados podrían o no haberse alcanzado a un costo menor, si los objetivos se hubieran fijado mejor y los estipendios hubieran sido más modestos (INDEPENDENT EVALUATION GROUP, 2011). El programa tenía como objetivo los 15 distritos con las tasas más bajas de alfabetización y produjo una ganancia drástica en materia de retención de las niñas y las jóvenes y su graduación de la escuela secundaria.

En varios ECA recientes, se han comparado los efectos de las transferencias de dinero para jóvenes, tanto cuando están condicionadas a la asistencia a la escuela, como cuando no lo están. Tanto en Malawi, donde sólo las adolescentes solteras y sus familias cumplen los requisitos para recibir transferencias de dinero vinculadas con la asistencia a la escuela (BAIRD ET AL., 2011), como en Burkina Faso, donde las familias, tanto de varones, como de mujeres (entre 7 y 15 años) cumplen con los requisitos (AKRESH ET AL., 2013), la efectividad de las transferencias de dinero condicionales fue mucho mayor que la de las transferencias de dinero no condicionales, en lo que se refiere al aumento de la inscripción de las niñas y las jóvenes. En las comunidades pobres, donde los padres se ven forzados a elegir, ofrecerles dinero condicional, en calidad de recurso, aumentaría las posibilidades de que las niñas y las jóvenes asistan a la escuela.

El acceso y la calidad de la escuela pueden ser factores importantes en la efectividad de las intervenciones centradas en los recursos. Por ejemplo, existen pruebas de que el plan de estipendios para las niñas y las jóvenes en Paquistán, cuyo uso está restringido a las escuelas públicas, ha tenido como resultado un aumento de la inscripción de los niños y los jóvenes en las cada vez más comunes escuelas privadas (INDEPENDENT EVALUATION GROUP, 2011).

Las pruebas de que los resultados del aprendizaje en las escuelas privadas con tarifas bajas en Paquistán son un poco mejores que los resultados de las escuelas públicas (ANDRABI ET AL., 2013) sugieren que una desigualdad de género (inscripción) puede ser sustituida por otra (aprendizaje). Azam y Kingdon (2013) encontraron que una de las maneras en que sobrevive la desigualdad de género en la

educación en la India es que las familias gastan menos en la educación de las mujeres que en la de los hombres, al enviar a éstos a escuelas privadas y a las primeras a las escuelas públicas gratuitas. La disponibilidad de otros tipos de acceso y elección de la escuela también son potencialmente importantes para la efectividad de las intervenciones centradas en recursos que proporcionan dinero. Por ejemplo, un estudio longitudinal en Paquistán encontró pruebas de que la retención de las niñas y las jóvenes en la escuela primaria, en un periodo de seis años, se veía afectada, de manera sólida y positiva, por la disponibilidad, al comienzo del periodo de observación, de una escolaridad posterior a la escuela primaria (LLOYD *ET AL.*, 2009).

Esto podría implicar que el estipendio escolar en Punjab para las niñas y las jóvenes podría ser más efectivo en ámbitos donde existen opciones de estudio posteriores a la escuela primaria. Dadas las pruebas de que la tasa de regreso a la escuela secundaria en Paquistán y en la India son más altas para las niñas y las jóvenes (ASLAM *ET AL.*, 2010), la restricción de la disponibilidad de escuelas secundarias, en particular en Paquistán, donde no hay escuelas mixtas, también constituye un problema (ANDRABI *ET AL.*, 2013). En Bangladesh, donde se introdujeron las becas para educación secundaria a nivel nacional en 1991, el fuerte crecimiento de las inscripciones a este nivel escolar no habría sido posible sin una formalización y feminización complementarias de las escuelas islámicas, puestas en práctica por el gobierno, una década antes (ASADULLAH Y CHAUDHURY, 2009). En la Sección 4.2, se incluye información más detallada acerca de la puesta en práctica de la elección de la escuela. Asimismo, se cuenta con pruebas que sugieren que los cambios legislativos referentes a la edad de consentimiento para el matrimonio en Bangladesh han tenido un impacto en la inscripción de las niñas y las jóvenes. Este punto lo trataremos en la Sección 4.4.

Otra dimensión contextual importante es la presencia de otras intervenciones comunitarias que podrían mejorar o limitar la efectividad educativa de las intervenciones centradas en los recursos. En un estudio realizado en Bangladesh, se muestra que la presencia de un programa de microcréditos para las mujeres puede, de manera potencial, tener efectos negativos sobre la inscripción de los niños en la escuela, en particular, de las niñas y las jóvenes, dado que las madres necesitan que sus hijas las ayuden en el hogar, mientras ellas están trabajando (ISLAM Y CHOE, 2013). De manera similar, en un estudio acerca del impacto de la participación en programas de crédito agrícola sobre la asistencia a las escuelas y otras actividades productivas (en particular para las niñas y las jóvenes), en las zonas rurales de Malawi (SHIMAMURA Y LASTARRIA-CORNHIEL, 2010), se encontró que la asistencia de las niñas y las jóvenes a la escuela había disminuido, junto con un porcentaje sustancial de “niños ausentes”.

Existen varias intervenciones gubernamentales centradas en los recursos que proporcionan **recursos en especie** dirigidos a niños, niñas y adolescentes, los cuales pueden tener efectos benéficos en la inscripción a las escuelas y en el aprendizaje. Un área en la que las donaciones en especie han sido vinculadas con la escolarización es el suministro de recursos relacionados con la salud, tales como yodo o pastillas desparasitantes.

En ambientes donde los trastornos por carencia de yodo (TCY) afectan el desarrollo temprano del cerebro en el útero, las intervenciones sanitarias pueden comenzar desde el útero. En Tanzania, donde los TCY están extendidos, Field *et al.* (2009) evaluaron el impacto, entre 1986 y 1997, de la distribución intensiva de suplementos de yodo durante el primer trimestre del embarazo, en el grado de estudio que alcanzaron los niños, entre 10 y 14 años después. Sus resultados sugirieron que el yodo en el útero tiene un enorme efecto en la cognición y el grado alcanzado; los efectos más drásticos ocurrieron en

las niñas y las jóvenes. Esto es coherente con las pruebas de laboratorio, las cuales indican una mayor sensibilidad cognitiva del feto femenino a la insuficiencia de la función tiroidea en las madres. Otra intervención sanitaria es la desparasitación, cuya puesta en práctica en las escuelas primarias es fácil. Miguel y Kremer (2004) estudiaron el impacto de una intervención de desparasitación en el área rural de Kenia, utilizando ECA, y encontraron que la desparasitación había tenido efectos eficaces en la asistencia a la escuela y, por extensión, en el aprendizaje de los niños que asistían a las escuelas donde se brindaba el tratamiento de desparasitación. No se informó de diferencias de acuerdo con el género.

Los programas de alimentación escolar son intervenciones sanitarias y nutricionales populares para los escolares desnutridos. Se hicieron hallazgos interesantes a partir del programa Food for Education (FFE: Alimentos para la educación) de Bangladesh, el cual se puso en práctica entre 1993 y 2002 y proporcionaba alimento gratuito para las familias pobres cuyos niños asistían a la escuela primaria. Estos hallazgos indicaban que la inscripción a la escuela primaria (en particular, de las niñas y las jóvenes) aumentó de manera dramática, como resultado del programa (AHMED Y ARENDS-KUENNING, 2006). Esto tuvo como resultado salones de clase más poblados y heterogéneos, dado que los estudiantes más pobres (quienes enfrentaban retos académicos mayores y tenían promedios menores) se unieron a los niños que no cumplían con los requisitos del programa de alimentación gratuita, debido a que sus familias no eran lo suficientemente pobres. El resultado fue una disminución en las calificaciones de las evaluaciones entre los estudiantes que no eran beneficiarios. Badruddin *et al.* (2008) y Pappas *et al.* (2008) revisaron el programa de nutrición de Paquistán, por medio del cual el gobierno financió a las mujeres locales para que planificaran, prepararan y sirvieran comidas nutritivas para las niñas de las escuelas primarias. Las inscripciones aumentaron en un 40 por ciento y la atrofia y el debilitamiento disminuyeron, pero los autores advirtieron que éstas eran ganancias temporales que disminuirían con el paso del tiempo.

Aunque existen pocas pruebas de que el género constituya algún tipo de diferencia para el ausentismo en África Subsahariana u otros países en desarrollo (LLOYD Y YOUNG 2009), una intervención de recursos en especie, popular en la comunidad de políticas para las adolescentes, ha sido el suministro de material sanitario, con el objetivo de ayudar a las niñas y las jóvenes a manejar sus periodos menstruales, para que puedan continuar asistiendo a la escuela de manera regular. Existen muchas razones por las cuales, tanto los hombres, como las mujeres, se ausentan de la escuela, incluyendo razones de salud, falta de medios de transporte, trabajo o labores domésticas. Las niñas y las jóvenes post-pubescentes enfrentan un desafío adicional que no tienen que enfrentar los niños y los hombres: asistir a la escuela durante sus periodos menstruales. El único estudio riguroso que analiza el impacto de los suministros para los ciclos menstruales sobre la asistencia a la escuela no muestra un impacto significativo sobre las tasas de asistencia (OSTER Y THORNTON, 2011). En Nepal, se escogió a niñas al azar para recibir la copa menstrual (un dispositivo reutilizable de uso interno, el cual recoge la sangre de la menstruación y para cuya limpieza es necesaria una cantidad menor de agua que los paños de trapo que utilizan durante sus periodos). Aunque las niñas y las jóvenes informaron que les gustaba el dispositivo, después de haber finalizado la intervención, no hubo diferencias entre las tasas de asistencia de los grupos en tratamiento y de los de referencia. Una intervención más reciente en Ghana exploró el impacto en la asistencia a las escuelas del suministro de toallas sanitarias, junto con clases de educación sobre la pubertad (DOLAN ET AL., 2013). El estudio fue un ensayo no aleatorio con muestras muy pequeñas y no puede ser clasificado como riguroso. Aunque los autores encontraron cierto impacto en la asistencia a la escuela, se debió tanto a una disminución no explicada en la asistencia del grupo de control, como a un incremento en la asistencia entre

los grupos de intervención. Más aún, no se intentó apartar los efectos de la asistencia a las clases de educación sobre la pubertad, en oposición a los efectos del suministro de toallas sanitarias.

Los recursos de información son otro tipo de suministro de recursos en especie que pueden beneficiar a las niñas y las jóvenes, quienes enfrentan una desventaja relativa respecto de los niños y los jóvenes, específicamente, al realizar una transición efectiva de la escuela al trabajo, a pesar de que el regreso de las niñas y las jóvenes a la escuela secundaria tiene una alta estima (ASLAM ET AL., 2010; SCHULTZ, 2002). En una revisión reciente de las pruebas sobre la ampliación del acceso y la mejora del aprendizaje en la educación postprimaria (BANERJEE ET AL., 2013), se identificó el suministro de información acerca de la rentabilidad financiera de la educación, como una intervención potencialmente rentable para impulsar la asistencia y la matriculación de la escuela secundaria. En la República Dominicana se descubrieron pruebas que sugieren que los estudiantes y los padres están mal informados acerca de la rentabilidad financiera de la escuela secundaria, ya que piensan que es mucho menor de lo que en realidad es (JENSEN, 2010A). Un ensayo aleatorio que proporcionaba tres años de servicios de inscripción para ayudar a mujeres jóvenes en pueblos elegidos al azar en la India a conseguir trabajo en la industria de *outsourcing* para procesos empresariales hizo que aumentaran, de manera sustancial, las inscripciones de las niñas y las jóvenes a la escuela en las áreas de la intervención. La intervención no les proporcionó trabajos, sólo les informó acerca de éstos. Estar informados de que la rentabilidad era mucho mayor de la esperada, les proporcionó a los padres y a sus hijas mayores incentivos para invertir en la educación (JENSEN, 2010B).

La universalidad de los beneficios

También resulta interesante abordar la pregunta de si y en qué contexto los enfoques universales que benefician a todos los escolares (tales como la abolición de las tarifas, las transferencias condicionales de dinero, el suministro de uniformes o la alimentación escolar) pueden beneficiar de manera diferenciada a las niñas y a las jóvenes. Un caso notable es el de Uganda, donde las tarifas escolares se dejaron de aplicar en 1997. Esto fue seguido por un aumento espectacular de la inscripción en la escuela primaria, particularmente de las niñas y las jóvenes, pero el costo de esta medida fue una disminución drástica en la calidad de la educación en las escuelas. Como resultado de la exención de cuotas, se eliminó la brecha de género en la inscripción a la escuela primaria. Asimismo, el índice de paridad de género mejoró en Ghana y en Mozambique, después de que se abolieron las tarifas escolares. Sin embargo, en Etiopía, Kenia y Malawi, donde las políticas cambian con rapidez y con poca preparación, la inscripción inicial a las escuelas aumentó, favoreciendo a los niños y los jóvenes (BANCO MUNDIAL Y UNICEF, 2009). Las implicaciones a largo plazo de la abolición de las tarifas escolares para las niñas y las jóvenes son más complicadas, dado la notable disminución de la calidad escolar que ocurrió desde que se abolió la tarifa, en muchos lugares donde los recursos son escasos. No sabemos si las niñas y las jóvenes son o no más vulnerables a desertar que los niños y los jóvenes, cuando la calidad de la educación es precaria.

En una revisión reciente de los estudios del impacto de las transferencias condicionales de dinero, en una gama de países, se encontró que los efectos de la inscripción son, esencialmente, los mismos para los niños y los jóvenes que para las niñas y las jóvenes (BEHRMAN ET AL., 2011).

En Kenia, un ensayo aleatorio, por medio del cual se proporcionaba uniformes escolares, con base en una lotería, dio como resultado una disminución drástica (44 por ciento) del ausentismo escolar, pero los efectos no fueron significativamente diferentes entre los géneros (EVANS ET AL., 2009).

Asimismo, las pruebas de los programas de alimentación escolar son equívocas con respecto a los efectos generales en la inscripción y la asistencia, así como a los efectos diferenciados por género. Varios estudios recientes en Laos y Burkina Faso sugieren que el contexto y la puesta en práctica son importantes.

Buttenheim *et al.* (2011) evaluaron los programas de alimentación escolar, tanto para los hombres, como para las mujeres, en tres distritos del norte de la República Democrática Popular Lao (RDP Laos). Las evaluaciones de las estrategias de alimentación incluyeron alimentación *in situ*, raciones para llevar al hogar y una combinación de ambas.

La puesta en práctica a nivel de distrito de los sitios de la intervención y la acción selectiva planteó desafíos de evaluación considerables. Utilizando evaluaciones de puntuación de propensión y estimaciones de “diferencia en la diferencia”, encontraron pruebas mínimas de que los programas de alimentación escolar aumentaban las inscripciones a las mismas. Por otro lado, en un ensayo aleatorio prospectivo reciente, realizado como parte de un programa de alimentación escolar, en la zona rural del norte de Burkina Faso, Kazianga *et al.* (2009) hallaron que la inscripción de las niñas y las jóvenes había aumentado entre un 5 y un 6 por ciento, después de un año académico, pero que no había ocurrido lo mismo en la inscripción de los niños y los jóvenes.

Intervenciones infraestructurales

Sólo en un número menor de los estudios rigurosos de alta calidad identificados en esta revisión, se evaluaron las intervenciones infraestructurales. En dos estudios de impacto rigurosos, se revisaron los efectos específicos de la creación de escuelas adicionales en áreas subatendidas, en relación con la inscripción. Burde y Linden (2010) evaluaron el impacto sobre la inscripción de la introducción de escuelas en los poblados de la zona rural del noroeste de Afganistán; dichas escuelas brindaban una educación comparable a la de las escuelas tradicionales, en pueblos donde antes no había escuelas. La introducción de la intervención fue gradual, de modo que los poblados en el grupo de control recibieron las escuelas un año más tarde. Aunque la intervención dio como resultado un aumento en las inscripciones y en las calificaciones de los exámenes para todos los estudiantes, las niñas y las jóvenes se beneficiaron de manera desproporcional; como resultado de esto, la brecha entre los géneros (respecto de la inscripción) fue completamente eliminada en un año y la disparidad de las calificaciones de los exámenes entre los hombres y las mujeres se redujo en un tercio. Dadas las preocupaciones por la seguridad y las prácticas de aislamiento tradicionales en Afganistán, la distancia hasta la escuela es particularmente importante para las niñas y las jóvenes.

En un segundo estudio, se analizó los efectos del suministro de “escuelas con condiciones favorables para las niñas y las jóvenes” en Burkina Faso (KAZIANGA *ET AL.*, 2012). Estas escuelas con abundantes recursos (escuelas BRIGHT: Respuesta de Burkinabé para Mejorar las Oportunidades de Éxito de las Niñas y las Jóvenes) fueron establecidas en áreas rurales subatendidas y cuentan con ciertos servicios mejorados que no son típicos de las escuelas rurales en los poblados. Éstas incluyen infraestructuras tales como letrinas separadas para hombres y mujeres y comedores escolares, así como intervenciones centradas en los recursos, incluyendo raciones para llevar a casa y el suministro de libros de texto. En la Sección 4.2, se trata el tema de los cambios institucionales con mayor profundidad. El programa incrementó en un 20 por ciento la inscripción de todos los niños de entre 5 y 12 años de edad y las calificaciones de los exámenes (con una desviación estándar de un 0.45). Las niñas y las jóvenes se beneficiaron de manera desproporcional. En efecto, los autores pudieron distinguir

los efectos de la mejora del acceso a las escuelas de los efectos de la mejora en la infraestructura y hallaron que las características excepcionales de estas escuelas podrían explicar en su totalidad los efectos positivos diferenciales para las niñas y las jóvenes. En este estudio, se pone de relieve que la combinación de intervenciones puede mejorar la escolarización de las niñas y las jóvenes. Sin embargo, los autores no pudieron diferenciar la importancia de cada una de las mejoras de las escuelas y el papel que desempeñó cada una, para explicar el aumento de las inscripciones y las calificaciones de los exámenes, de modo que no sabemos cuáles mejoras fueron las más importantes para explicar dichos efectos.

El único estudio riguroso que explora los efectos del tipo y la limpieza de los sanitarios y el acceso al agua en las escuelas está basado en la zona rural de Malawi y aprovecha la primera ola de un estudio longitudinal sobre las adolescentes que, en la actualidad, se encuentran inscritas y cuyas edades van de los 14 a los 16 años (GRANT *ET AL.*, 2013). La información incluye entrevistas con las adolescentes y el personal docente, así como información de observación recabada de manera directa en las instalaciones de la escuela.

Mientras que un tercio de las estudiantes informaron haber perdido al menos un día de clases durante su periodo menstrual previo, la información sugiere que dichos periodos sólo dan cuenta de una pequeña porción del ausentismo femenino y no crean una brecha de género dentro del ausentismo. Más aún, los autores no encontraron pruebas que sugieran que el ausentismo en este ambiente fue, de alguna forma, susceptible a cualquier variación entre los ambientes de las diferentes escuelas, a pesar del hecho de que existió una variación significativa en el tipo de sanitarios y en la limpieza de los mismos. Por ejemplo, mientras que el 47 por ciento de los estudiantes asistieron a escuelas con sanitarios limpios, el 53 por ciento asistió a escuelas con sanitarios “un poco sucios” o “asquerosos”. Aunque las escuelas BRIGHT de Burkina Faso cuentan con sanitarios separados para hombres y mujeres, no existe forma de saber cuán importante es ese elemento de la intervención para explicar sus resultados. Una revisión sistemática del impacto de la instalación de sanitarios separados para las niñas y las jóvenes en las escuelas sobre la inscripción, la asistencia y la graduación de las escuelas primarias y secundarias (BIRDTISTLE *ET AL.*, 2011), confirma la falta de pruebas claras con respecto a los sanitarios y la educación de las niñas y las jóvenes. Ninguna evaluación del impacto de los sanitarios separados para las niñas y las jóvenes sobre la inscripción o la asistencia de éstas satisfizo los criterios de inclusión de la revisión.

En un estudio realizado por Freeman *et al.* (2012), se evaluó el impacto de los programas de tratamiento del agua, de higiene y de la instalación sanitaria (WASH) en el ausentismo de los alumnos de las escuelas primarias en la provincia de Nyanza, en Kenia, utilizando un ensayo aleatorio controlado con tres categorías. En las escuelas de la primera categoría de la intervención, se realizó un tratamiento del agua y se promovió la higiene; las escuelas en la segunda categoría recibieron recursos adicionales, en forma de suficientes letrinas adicionales, para cumplir con las normas del gobierno de Kenia (25:1 mujeres jóvenes por letrina; 30:1 hombres jóvenes por letrina), así que, por lo tanto, la intervención debía proporcionar un máximo de siete letrinas por escuela; y una tercera categoría fueron las escuelas de control.⁷ Desafortunadamente, la violencia posterior a las

⁷ Debido a que se aplicó un tratamiento desparasitante en las escuelas de las tres ramas del estudio, se partió del supuesto de que cualquier efecto significativo era adicional a la desparasitación.

elecciones puso en peligro la puesta en práctica de la intervención en algunas áreas de estudio. Por lo tanto, sólo se pudo llegar a una conclusión acerca de los efectos en los dos estratos que no fueron tocados por la violencia. Los resultados sugieren que ambas categorías de la intervención produjeron como resultado una disminución significativa en el ausentismo de las niñas y las jóvenes, pero no de los niños y los jóvenes. Sin embargo, el suministro adicional de letrinas en la segunda categoría no pareció proporcionar ningún beneficio adicional, en relación con la asistencia a clase de las niñas y las jóvenes.

Intervenciones que combinaron el aumento de los recursos y la mejora de la infraestructura

Otro estudio riguroso que vale la pena mencionar es uno que utiliza información valiosa de seis países para evaluar los impactos a largo plazo de los programas de apadrinamiento de niños, llevados a cabo por Compassion International, sobre los años de escolaridad, la matriculación de la educación primaria, secundaria y terciaria y la probabilidad y la calidad del empleo (WYDICK ET AL., 2013). Esta intervención combina recursos para la escolarización con un programa intensivo de actividades posteriores a la escuela, como parte del cual se enfatiza el desarrollo espiritual (cristiano-evangélico), físico y socioemocional. Los autores hallaron efectos sustanciales respecto de la inscripción y conjeturan que algunos de estos efectos se derivan del papel que el programa de actividades posteriores a la escuela desempeña en el aumento de las aspiraciones de los niños y las niñas. Asimismo, concluyeron que apadrinar a un niño es un gran “igualador” y que su efecto en las niñas y las jóvenes es mayor, cuando la escolaridad básica es más alta para los niños y los jóvenes, y que los efectos en los niños y los jóvenes son mayores, cuando la escolaridad básica es más alta para las niñas y las jóvenes (esto es especialmente cierto en América Latina).

Conclusión

La investigación analizada indica que existen pruebas sólidas de que, en América Latina, África y Asia Meridional, el suministro de recursos enfocados en los padres y/o los estudiantes (en forma de estipendios y transferencias de dinero) aumenta el acceso, la retención y el avance de las niñas y las jóvenes en la escuela. En efecto, han empezado a aparecer pruebas de que, en ambientes pobres, pequeñas cantidades de dinero son suficientes para que las niñas y las jóvenes logren una mejora significativa en su participación en la escuela.

Sin embargo, cada vez se cuenta con más pruebas de la compensación entre el aumento de las inscripciones y las mejoras en el aprendizaje, lo cual constituye una advertencia de que, por sí mismo, el suministro de recursos fuera del ámbito escolar no puede producir mejoras sostenibles en los resultados educativos de las niñas y las jóvenes. El programa de alimentación escolar de Bangladesh sería un ejemplo ilustrativo, ya que el aumento en las inscripciones debido al programa Food for Education llevó a una disminución de las calificaciones de los exámenes de los alumnos que se habían inscrito antes de la intervención. Existen pruebas mucho menos exhaustivas que demuestran que mejorar el acceso y la infraestructura también puede producir una mejora sustancial de las inscripciones de las niñas y las jóvenes, en las áreas rurales pobres subatendidas. Sin embargo, aún no es posible distinguir cuáles elementos de las mejoras en la infraestructura son los más importantes para las niñas y las jóvenes (ver, por ejemplo, la intervención WASH, descrita con anterioridad). No existen pruebas de que, por sí mismo, el suministro de sanitarios aumente las inscripciones, el progreso o los logros, ya sea en la escuela primaria o en la secundaria, si no se pone atención al aprendizaje, las normas y la información.

4.2 Intervenciones relativas al cambio institucional

El segundo tipo de intervención identificado en la TdC compete a las intervenciones relativas al cambio institucional, ya sea a nivel de la escuela, del sistema educativo (por ejemplo, los acuerdos nacionales para brindar educación) o en lo concerniente al desarrollo de las políticas y a la puesta en práctica de políticas específicas. En el Cuadro 4.2, se enumeran las áreas clave que los investigadores han considerado, dependiendo de si las han trabajado por completo o de manera parcial, y bajo qué condiciones podrían trabajar de manera más efectiva, para mejorar la educación de las niñas y las jóvenes o fomentar la igualdad de género.

Cuadro 4.2: Tipos de intervenciones relativas al cambio institucional

<p>Reformas al sistema educativo nacional/regional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación de calidad para los y las docentes enfocada en la igualdad de género • Puesta en práctica de las políticas para la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género • Integración de la perspectiva de género • Introducción de la elección de escuela (escuela privada, no mixta o religiosa) • Estrategias de inclusión 	<p>Reformas locales de los salones de clases y de las escuelas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas con condiciones favorables para las niñas y las jóvenes; mezcla de calidad (reformas a nivel escolar combinadas) • Estilos de aprendizaje en grupos/ colaborativo • Actividades posteriores a la escuela que se vinculan con el trabajo en las escuelas • Formación constante en el empleo para los y las docentes, desafiando las actitudes de género • Profesoras • Fomento de las normas escolares para la igualdad de género • Mujeres en posiciones de liderazgo en los comités de administración de las escuelas/a nivel comunitario
--	---

Diseños de investigación

En muchos de los estudios de investigación revisados, se abordaban los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes; estos resultados del aprendizaje fueron examinados como variables dependientes. Los estudios tienden a presentarse como un experimento enfocado en el tratamiento de los y las estudiantes, a nivel del salón de clases, así como de los y las docentes, su género, su competencia y la organización pedagógica/de la instrucción. Un segundo tipo de estudio comprendió encuestas realizadas en los mismos sitios, en diferentes periodos, lo cual reflejó una característica del cambio de la organización de la escuela. Un tercer tipo de estudio comprendía el trabajo etnográfico o cualitativo a fondo sobre los efectos de una intervención específica. Como se mencionó con anterioridad en este informe, existen poco estudios sustanciales de este tipo.

Capacitación de calidad para los y las docentes

Los hallazgos de estos estudios cuantitativos y de varios proyectos de investigación cualitativos sugieren que la capacitación formal de los y las docentes (respecto de los conocimientos, la pedagogía y la igualdad de género), así como la capacitación informal (con el objetivo de desarrollar actitudes de inclusión y tolerancia), desempeñan un papel importante para reducir la deserción escolar por

parte de las niñas y las jóvenes (LLOYD *ET AL.*, 2011) y mejora sus resultados de aprendizaje (ABRAHA *ET AL.*, 1991; ANTECOL *ET AL.*, 2012; BALFOUR, 2003; CHUDGAR Y VYJAYANTHI, 2008; FORDE (2008); MORRELL *ET AL.*, 2009; UNTERHALTER Y HESLOP, 2012; UNTERHALTER *ET AL.*, 2013). Las pruebas indican que los y las docentes son cruciales para la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y el desarrollo de las disposiciones de igualdad de género.

Existen pruebas razonablemente sólidas de que las intervenciones que se ocupan de la educación, la capacitación, las actitudes y los niveles de apoyo para los y las docentes pueden producir resultados positivos en relación con la mejora del acceso, la participación en la escuela y los resultados del aprendizaje de las niñas y las jóvenes. En un estudio realizado en Etiopía en 1991, se utilizó el análisis de regresión para examinar la información correspondiente a la perseverancia de las niñas y las jóvenes en la escuela primaria y su desempeño en los exámenes, en relación con las condiciones de la escuela y las características de sus comunidades locales. En dicho estudio, se mostró que, aunque no existía una correlación directa entre los indicadores simples de la calidad de la escuela (la cantidad de alumnos y de turnos) y los logros de las niñas y las jóvenes, su tasa de perseverancia continuaba siendo más alta, cuando asistían a escuelas con docentes más experimentados, incluso en las áreas rurales. Por lo tanto, en el estudio se identificó la profundidad de la capacitación docente como un factor importante asociado a la permanencia de las niñas y las jóvenes en la escuela (SEGED *ET AL.*, 1991). Chudgar y Vyjayanthi (2008) observaron los logros de aprendizaje de los niños y las niñas de cinco estados de la India, tomando en cuenta si los docentes eran hombres o mujeres y controlando cualquier otra variable relacionada con los antecedentes, en particular, la capacitación docente. Hallaron que las profesoras alientan más el aprendizaje de todos los niños que los profesores, pero, en términos de los logros de aprendizaje, las diferencias son pequeñas y, en general, todo apunta a que, en relación con los logros de aprendizaje de los niños y las niñas, el hecho de que los docentes hayan sido capacitados en fechas recientes es más importante que su identidad de género. En un estudio realizado en Egipto, Lloyd *et al.* (2003) identificaron la formación en el empleo de los y las docentes como una variable significativa que afectaba la probabilidad de que las niñas y las jóvenes (pero no los niños y los jóvenes) abandonaran los estudios antes de finalizar la preparatoria, aunque otros factores (como la calidad de las instalaciones escolares) también eran significativos. Los estudios asociados con el programa TEGINT (Transforming Education for Girls in Nigeria and Tanzania) muestran que el nivel de calificación y de compromiso de los y las docentes con la capacitación en el aprendizaje participativo y la dirección de clubes para las niñas y las jóvenes está asociado con el aumento del empoderamiento de éstas. Una señal de esto es la confianza con que éstas últimas articulan los problemas que enfrentan en la escuela y la identificación de las posibles soluciones y enfoques para abordar la violencia de género (UNTERHALTER Y HESLOP, 2012; UNTERHALTER *ET AL.*, 2013).

Aunque existen menos estudios sobre las intervenciones que tratan de modificar o cambiar las actitudes de género de los y las docentes y sus prácticas relacionadas, dichos estudios dejan en claro que los puntos de vista de los y las docentes sobre los hombres y las mujeres y las relaciones entre los géneros desempeñan una parte clave en la participación y los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes. Con base en la información recabada entre las familias y las escuelas de Kenia, Lloyd *et al.* (2011) hallaron que, en las escuelas donde los profesores y las profesoras tenían actitudes menos favorables hacia las niñas y las jóvenes, las tasas de deserción de éstas eran más altas que en las escuelas donde las actitudes eran más igualitarias. Las actitudes de género de los docentes no tuvieron efecto en las tasas de deserción de los niños y los jóvenes de una escuela a otra. Se registraron

las actitudes de los y las docentes, tanto por medio de los informes de los y las estudiantes sobre el grado de apoyo que recibieron éstos, así como por medio de las actitudes de los y las docentes hacia la capacidad de las niñas y las jóvenes para tratar temas “difíciles” (como las matemáticas).

Tres estudios (realizados utilizando los diseños de investigación cualitativa) permitieron un acercamiento a la complejidad de los procesos involucrados en la promoción de las ideas acerca de la igualdad de género entre el personal docente y el alumnado.

En el estudio de Forde (2008), se resalta la importancia de hacer frente a las ideas estereotipadas acerca del género. En este estudio, se examinó la gama de los diferentes tipos de intervenciones en el salón de clases, creados para abordar la igualdad de género e incrementar los logros de las niñas y los niños en las escuelas primarias de Escocia. Estas intervenciones incluyen los programas de lectura para educación en casa (comprometiendo así a los padres con la educación de sus hijos e hijas) y la enseñanza diferenciada. Más que enfocarse en las diferencias entre los niños y las niñas, el estudio identificó la necesidad de que los y las docentes trabajen y reflexionen con los niños y las niñas acerca de cómo las normas de género influyen en sus identidades como estudiantes y en las interacciones en el salón de clases. En un estudio de Balfour (2003), realizado en una escuela secundaria de Sudáfrica, se examinó cómo fortalecer la capacidad de los niños para realizar una lectura crítica de los textos sobre la violencia y la igualdad de género. Por medio de una selección cuidadosa de los materiales de lectura y el diseño de hojas de trabajo que fomentaban el cuestionamiento crítico, se halló que los niños eran capaces de reflexionar acerca de los lazos entre la violencia de género, las normas no equitativas de género y los contextos culturales. En el estudio, se muestra cómo se pueden apoyar los procesos complejos, serios y reflexivos (en este caso, en respuesta a la violencia de género). Cuando Morrel *et al.* (2009) examinaron una serie completa de diferentes tipos de pruebas relacionadas con las respuestas obtenidas durante los cinco años de una intervención centrada en el género y el VIH, en dos escuelas primarias y en dos escuelas secundarias en Sudáfrica, llegaron a la conclusión tentativa y cautelosa de que la intervención había sido un éxito. Hallaron que era difícil cambiar las actitudes del personal docente y del alumnado, pero que era importante tomar en cuenta a la directiva de la escuela, la capacitación y el historial de los y las docentes y las redes más allá de la escuela (por ejemplo, de aquellas personas asociadas con iglesias, deportes o la política local). Para esta clase de enfoque, se necesitan recursos considerablemente mayores que aquéllos que fueron asignados.

Se ha analizado la relación entre las mejoras en la calidad de la educación en general, la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género (AIKMAN Y RAO, 2010; AIKMAN Y UNTERHALTER, 2013). Estas visiones de conjunto hallaron que existían muy pocas evaluaciones sobre las intervenciones en esta área, aunque se ha escrito una enorme cantidad de material acerca de cómo mejorar los logros del aprendizaje y de lo que esto sugiere acerca de la calidad de la enseñanza.

En varios estudios acerca de los logros del aprendizaje, se utilizó un enfoque deductivo y se observaron las contribuciones de las variables clave para alcanzar los logros del aprendizaje. Las bases de datos respaldadas por estudios de evaluación internacionales/regionales a gran escala (PISA, TIMSS, PIRLS y SACMEQ) ofrecieron, por ejemplo: (i) medidas de aprendizaje confiables, válidas y comparables, respaldadas por la utilización de la teoría de la respuesta al ítem (TRI), la cual permite comparar países y periodos; y (ii) la toma de muestras de la probabilidad proporcionales al tamaño (PPT), las cuales permiten calcular la probabilidad de la selección de la muestra y, por lo tanto,

generalizar los resultados para la población a la que está dirigida. Éstos han utilizado diferentes tipos de análisis de regresión, incluyendo modelos lineales jerárquicos (MLJ) más complejos, los cuales involucran niveles de información establecidos por jerarquía. Sin embargo, a pesar del rigor de los métodos y la calidad de la información, no existe un solo hallazgo relacionado con la “bala de plata” (ver JEFFERY Y JEFFERY, 1998) que mejore la educación de las niñas y las jóvenes o la igualdad de género, al optimizar la calidad de la escuela, ya sea en estudios de los logros de aprendizaje que utilicen estos métodos o en los trabajos sobre la calidad realizados por economistas. En Kenia, Hungi y Thuku (2010) hallaron que los factores a nivel de la escuela (tales como la proporción entre docentes y estudiantes y el manejo de la conducta de los educandos) contribuyen, de manera sustancial, a los logros del alumnado de sexto grado (tanto en la lectura, como en las matemáticas). Concluyeron que éstos son factores clave para dar forma a los logros de las mujeres y los hombres, más que los aspectos de los antecedentes de los y las estudiantes (tales como la edad, el sexo o el estado socioeconómico).

Escuelas con ambiente favorable para las niñas y las jóvenes

Bajo ciertas condiciones, la educación de calidad puede funcionar tanto para los hombres, como para las mujeres. En varios estudios (MENSCH Y LLOYD, 1998; MORRELL ET AL., 2009; UNTERHALTER Y HESLOP, 2012; UNTERHALTER ET AL., 2013), se demuestra que existe una diferencia importante entre el tipo y la cultura de las escuelas, lo cual ayuda a las niñas y las jóvenes a alcanzar un desempeño escolar alto o bajo o articular demandas relacionadas con la igualdad de género.

En el estudio realizado por Mensch y Lloyd (1998), se realizó una encuesta acerca de varios aspectos del trato de acuerdo al género, en 36 escuelas primarias de tres distritos de Kenia (Kilifi, Nakuru y Nyeri), dependiendo si la escuela contaba o no con puntajes mayores o menores que el promedio, respecto de las calificaciones de sus exámenes.⁸ Desafortunadamente, hallaron que las niñas y las jóvenes en ambos grupos de escuelas sufrieron actitudes negativas y conductas discriminatorias. Sin embargo, las escuelas con alto desempeño emplearon a más profesoras, cuyas actitudes eran más ecuanimes que las de sus homólogas en las escuelas de bajo desempeño. Ir más allá de los asuntos de acceso, para asegurar que los y las docentes y las escuelas cuestionen sus suposiciones y actitudes, involucraría una inspección sólida de las escuelas, una concientización acerca de lo que se necesita hacer para tener éxito en los contextos rurales y urbanos, capacitar a los y las docentes acerca de la educación de la vida familiar y sexual, así como fortalecer las prácticas disciplinarias, con el objetivo de eliminar la violencia de las escuelas.

Como hemos visto en la Sección 4.1, un estudio realizado en Burkina Faso (KAZIANGA ET AL., 2012) también se enfocó en los efectos de construir escuelas “con ambiente favorable para las niñas y las jóvenes” y de una combinación de intervenciones centradas en la infraestructura con intervenciones asociadas con el cambio institucional, para lograr una “mezcla de calidad” que comprenda: (a) letrinas separadas para los hombres y para las mujeres y la alimentación escolar, raciones para llevar a casa y libros de texto; y (b) proyectos para cambiar la cultura institucional, para apoyar la calidad, por medio de una campaña de promoción y movilización, de alfabetización y de desarrollo de las

⁸ Éste es el examen de certificado de educación primaria de Kenia, el cual se entrega al final del ciclo estándar.

capacidades entre los aliados locales. Esta clase de programas (los cuales combinan una variedad de tipos diferentes de intervenciones) tuvieron un efecto diferencial positivo sobre la inscripción de las niñas y las jóvenes y estas escuelas de “mejor calidad” dan cuenta de la diferencia total en el efecto del trato de acuerdo al género, aunque, como se discutió en la sección anterior, los autores no separan el papel relativo de las diferentes características de estas escuelas mejoradas.

Empleo de profesoras

Son varios los estudios que han considerado si emplear o no a mujeres como docentes está asociado con la mejora de las experiencias educativas y el aumento de los resultados en el aprendizaje de las niñas y las jóvenes o de todos los niños en general. Utilizando información derivada de *Botswana Teacher, Classroom, and Achievement Study*, Fuller *et al.* (1994) encontraron mayores logros académicos en las alumnas de escuelas secundarias de primer ciclo, en particular en inglés. Asimismo, los alumnos de ambos sexos aprendieron mejor, cuando pasaban más tiempo en la escuela y tenían un mayor contacto con profesoras. Sin embargo, cuando los estudiantes tenían mayor contacto con profesores, las niñas tenían mejores resultados que los niños. Estas diferencias en los logros académicos en todos los temas favorecieron a las niñas y las jóvenes, sobre todo en los primeros años de la educación secundaria. El desempeño de las niñas y las jóvenes fue menor, cuando los docentes planteaban preguntas abiertas. Glick (2008) analizó la bibliografía acerca de las profesoras e identificó estudios realizados en Bangladesh y en África, en los cuales se demostró que contar con profesoras en las escuelas locales aumentaba las probabilidades de inscripción de las niñas y las jóvenes y reducía la deserción (KHANDKER 1996; MINGAT Y SUCHAUT, 2000). En un estudio realizado en cinco países de África por Michaelowa (2001), se halló que la adquisición de conocimientos entre las niñas y las jóvenes del 5to. grado era mayor cuando el docente era hombre. Sin embargo, Glick planteó la posibilidad de que contratar profesoras no era exógeno para los resultados de aprendizaje de las niñas y las jóvenes y analizó los hallazgos de los estudios realizados en Baluchistán y la India, cuyos resultados sugerían logros favorables para las niñas y las jóvenes, asociados con el empleo de profesoras. Sin embargo, los investigadores no pudieron separar esto de otras variables posibles. No obstante, éste y otros estudios muestran una correlación entre las profesoras y los resultados del aprendizaje de las niñas y las jóvenes, lo cual sugiere que esta estrategia es potencialmente benéfica. Sin embargo, la diferencia que las docentes representan necesita ser examinada en relación con las formas de capacitación y el apoyo proporcionados, la edad del personal docente y de los y las estudiantes y los diferentes aspectos de la experiencia en la escuela, no sólo la asistencia o los resultados del aprendizaje.

En el estudio realizado por Antecol *et al.* (2012) sobre las niñas y las jóvenes estadounidenses que asistían a la escuela primaria (grados 1 a 5), a quienes se les asignó, de manera aleatoria, profesores o profesoras, con y sin antecedentes sólidos en matemáticas, se argumentó que es posible reducir la ansiedad de las mujeres respecto de las matemáticas y mejorar los logros de aprendizaje, si: (i) las profesoras recibían una capacitación más exhaustiva en matemáticas; o (ii) las docentes negaban tener creencias estereotipadas acerca de las diferencias de género y su relación con la habilidad para las matemáticas. En el estudio de Chin sobre la operación *Blackboard* de la India (2005), se mostró que la presencia de profesoras mejoraba la asistencia de las niñas a las escuelas primarias. Aslam y Kingdon (2008) observaron el empleo de profesoras y los logros académicos de los niños y las niñas pobres, pero no distinguieron entre los logros de aprendizaje de acuerdo al género. El empleo de profesoras puede ser un aspecto de la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género que fue el resultado de la ampliación de la escolarización, pero, con base en las pruebas revisadas, los lazos no parecen ser causales.

Introducción de la elección de escuela: escuelas privadas, no mixtas y religiosas

Las pruebas relacionadas con la mejora o la limitación del aprendizaje de las niñas y las jóvenes, cuando se introduce la elección de un tipo de escuela, son equívocas. En varios estudios sobre la elección de escuelas privadas en la India, se señala que los padres eligen aquellas escuelas privadas que ellos perciben como de mejor calidad para los niños y los jóvenes, más que para las niñas y las jóvenes, lo cual confirma las desigualdades de género (WOODHEAD *ET AL.*, 2013). Esto está respaldado por el estudio realizado por Azam y Kingdon (2013), quienes hallaron que una de las formas en que persiste la desigualdad de género en la educación en la India era que las familias gastan menos dinero en la educación de sus hijas que en la de sus hijos, al enviar a sus hijos a escuelas privadas y a sus hijas a escuelas públicas gratuitas. En la investigación de Srivastava (2006), para la cual también se utilizó información de la India, se mostró que los padres más pobres elegían de manera activa escuelas privadas de bajo costo, para asegurar que sus hijas recibieran una educación. Estas escuelas pueden aumentar las oportunidades de que sus hijas logren un matrimonio conveniente y, de ese modo, ayuden a la prosperidad de la familia; asimismo, educar a sus hijas puede reflejar valores modernos. Sin embargo, la calidad pobre de algunas de esas escuelas también puede constituir una desventaja para sus hijas y reducir sus prospectos de aprendizaje. Srivastava argumenta que, en el contexto del cambio social, los cambios en los “modelos mentales” de los padres pueden, por lo tanto, dar como resultado una mayor educación para sus hijas; sin embargo, a largo plazo, los resultados del aprendizaje y, más tarde, del empleo pueden no satisfacer sus aspiraciones de salir de la pobreza.

Los hallazgos con respecto a las escuelas no mixtas y las escuelas mixtas son ambiguos. En los estudios realizados por Kim y Law (2012) y Baker *et al.* (1995), se examinó el efecto de **las escuelas no mixtas versus las escuelas mixtas**. En Hong Kong y en Tailandia, las escuelas no mixtas afectaron, de manera positiva, los logros de las niñas y las jóvenes en matemáticas, mientras que se presentó el mismo fenómeno en las escuelas mixtas de Sudáfrica. Esto también podría ser el resultado de las características de la captación escolar: en Tailandia, la mayoría de las escuelas de elite no son mixtas, mientras que, en Japón, las escuelas no mixtas son para las niñas y las jóvenes menos motivadas de las familias con un alto estatus socioeconómico.

Algunas escuelas no mixtas en Sudáfrica ofrecen sus servicios para las niñas y las jóvenes con antecedentes socioeconómicos más altos, mientras otras no lo hacen. Kirabo (2011) halló que la asistencia a las escuelas no mixtas en el Caribe puede estar ligada con los aspectos de la elección de la escuela, es decir que las jóvenes tienen un mejor desempeño en los exámenes públicos, en las escuelas no mixtas, si éstas fueron su primera elección para su educación secundaria.

Las pruebas relacionadas con los efectos de los diferentes tipos de escolaridad (incluyendo las escuelas religiosas) en los logros de género no son concluyentes y están contextualizadas. Por ejemplo, la ampliación de la educación en las madrazas en Bangladesh puede ser una de las ampliaciones más drásticas de las escuelas secundarias femeninas; aún así, no sabemos nada acerca de cómo la calidad de la educación en las madrazas se compara con otros tipos de escuelas públicas y privadas, en términos, a largo plazo, de los resultados de aprendizaje, las diferencias de género en las experiencias educativas y la igualdad de género a largo plazo (LLOYD Y YOUNG, 2009). Sin embargo, lo que sí sabemos es que las jóvenes que asisten a las escuelas secundarias en madrazas cuentan con una visión social más conservadora que aquéllas que asisten a las escuelas secundarias seculares: favorecen a sus hijos sobre sus hijas para que obtengan una mayor educación, prefieren las fami-

lias numerosas y consideran que es mejor que las madres no trabajen, mientras crían a sus hijos (ASADULLAH Y CHAUDHURY, 2006). En este estudio, se halló que, en ambos tipos de escuela, las niñas y las jóvenes obtienen promedios menores en matemáticas que los niños y los jóvenes. Es importante destacar que los logros en matemáticas, tanto de los hombres, como de las mujeres, en las escuelas religiosas fueron inferiores que en las escuelas seculares de nivel secundario. Incluso después de descontar otros factores determinantes relacionados con el aprendizaje, se concluyó que las escuelas religiosas tuvieron un efecto negativo en el aprendizaje.

A excepción de este estudio y del trabajo realizado por Seel acerca de los System Wide Action Plans (SWAPs) (2007), no existe ningún trabajo que muestre que la modalidad de financiamiento para la escolarización tenga algún tipo de relación con la forma de participación y los resultados de las jóvenes.

Nuestro análisis de estos estudios indica la necesidad de una investigación futura, con el objetivo de revisar los impactos en el género de las tendencias emergentes para la provisión de escuelas diversificadas.

Experimentos dirigidos a elevar el desempeño de las jóvenes

A nivel de la escuela y del salón de clases, las intervenciones exitosas en materia de género están asociadas con las estrategias que emplea el aprendizaje en grupos en el salón de clases. Hossain y Tarmizi (2012) examinaron los efectos del aprendizaje en grupo sobre el desempeño en matemáticas, tanto de los jóvenes, como de las jóvenes, en el 9o. grado, en Bangladesh. Compararon esto con el desempeño en ambientes de aprendizaje convencional y demostraron que, en el grupo experimental, las jóvenes se beneficiaron más que los jóvenes. En varios estudios cualitativos, se ha documentado la respuesta positiva de las jóvenes a los estilos de aprendizaje colaborativos (v.gr., BERNARD ET AL., 2003; HOLDEN, 1993).

En un tipo diferente de experimento, se aplicó un “tratamiento” a nivel de examen. En Suecia, Wester y Henricsson (2000) compararon los resultados en un examen de matemáticas y ciencias de los estudiantes de 6o. a 8o. grado, quienes respondieron a preguntas de opción múltiple, con los resultados de un grupo de estudiantes que respondieron a las mismas preguntas, utilizando un formato de pregunta abierta (es decir, debían llegar a sus propias soluciones). El estudio consideró si el cambio en el formato de las respuestas tuvo o no un impacto sobre el desempeño de los estudiantes, tomando en consideración las diferencias de género.

Aunque este experimento fue innovador, no se observó un efecto diferencial de género en el tipo de ítems. Sin embargo, en Suecia, donde las niñas y las jóvenes obtienen mejores resultados en la lectura de comprensión, se especula si el desempeño de las niñas y las jóvenes podría haberse visto afectado, de manera positiva, si las preguntas de final abierto en matemáticas requirieran más lectura y escritura que respuestas cortas.

Parece ser que la atención al aprendizaje fuera del salón de clases es particularmente relevante para los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes. Sin embargo, en muchos de estos estudios, la definición de logros en el salón de clases implica un punto de vista más reducido, en relación con las calificaciones de los exámenes de lectura y escritura y de aritmética. En el estudio realizado por Wydick *et al.* (2013), tratado en la Sección 4.1, se utilizó información de seis

países que participan en iniciativas de la sociedad civil/iglesia del *Programa de Apadrinamiento de Niños de Compassion International*. Este estudio sugiere que las mejoras educativas (por ejemplo, instrucción espiritual, clases particulares, cuidado de la salud y otras actividades grupales) proporcionadas por el programa de actividades posteriores a la escuela constituyen un agregado importante para el respaldo financiero suministrado por el programa, al mostrar tales efectos positivos a largo plazo en los niños (de ambos sexos). Chambers y Schreiber (2004) estudiaron los efectos de las actividades extra curriculares en los logros de aprendizaje en cuatro materias, de las niñas y las jóvenes de 8o y 10o grados, en los Estados Unidos. Hallaron que las actividades académicas organizadas por la escuela (tales como los clubes), las actividades académicas libres fuera de la escuela (tales como la tarea) y las actividades libres no académicas fuera de la escuela (tales como hablar con los amigos) parecían tener un efecto positivo en los logros de aprendizaje en todas las materias, entre las jóvenes con antecedentes étnicos diferentes, aunque la televisión tenía un efecto negativo significativo. Unterhalter y Heslop (2012) evaluaron los resultados de un conjunto de intervenciones asociadas con el establecimiento de clubes para niñas y jóvenes y la capacitación de los docentes acerca de los métodos participativos, junto con el desarrollo de la participación comunitaria, con el objetivo de apoyar la mejora de la administración de la escuela y fomentar la igualdad de género. Asimismo, demostraron que, entre más profunda era la intervención (en particular, en relación con los clubes para niñas y jóvenes), las niñas y las jóvenes exigían con mayor elocuencia sus derechos. Éste y varios otros estudios que tratan el impacto de los clubes para las jóvenes, se analizarán con mayor detalle en la Sección 4.3. Todos estos estudios sugieren que las actividades formales e informales realizadas fuera de la escuela podrían ser importantes para la mejora del aprendizaje de las niñas y las jóvenes, cuando están ligados claramente con disposiciones formales en las escuelas.

Organización, forma de administración e integración de la perspectiva de género en las escuelas

No se ha documentado de manera adecuada la manera en que las intervenciones relacionadas con la **organización** y la **forma de administración** de las escuelas influyen en la calidad y la igualdad, pero unos pocos estudios muestran cómo podrían asociarse con el aumento de oportunidades educativas para las niñas y las jóvenes, aunque, desafortunadamente, también estarían asociadas con el aumento de la desigualdad social y de género. Por ejemplo, la investigación de Laugharn en Mali (2007) mostró cómo la organización de la administración local y los comités escolares, aunque apoyaban a algunos grupos (de manera notable, a aquéllos que tenían poder político y social en la localidad), contribuyó a la exclusión de otros, en este caso, de los pastores nómadas, quienes fueron excluidos de la toma de decisiones a nivel local. Esto se confirma en el trabajo de Ramachandran (2004), en el cual se analizó el impacto del programa District Primary Education de la India sobre la educación de las jóvenes, las niñas y los niños provenientes de grupos marginados. Los estudios microsociales de las comunidades, llevados a cabo como parte de una revisión general, pusieron de manifiesto la manera en que, en algunos casos, los sistemas administrativos comunitarios sólo estaban sosteniendo los intereses de los grupos dominantes. Sin embargo, en Tamil Nadu, dónde la participación de las mujeres en grupos de autoayuda y grupos de dalits (“intocables”) locales estaba vinculada con el activismo político, desempeñó un papel importante en el apoyo a las mejoras para las niñas y las jóvenes. La participación de las mujeres en la administración de las escuelas y la movilización comunitaria fue documentada en unos pocos estudios, en los cuales se vinculaba dicha participación con la asistencia de las jóvenes. Como resultado de su evaluación del material de los estudios de línea de base y de parámetros finales

de TEGINT, Unterhalter y Heslop (2012) mostraron que una mayor presencia de mujeres en los comités de administración escolar y una mayor actividad de las estructuras de administración de las escuelas (en relación con la igualdad de género y la inclusión social) estaban asociadas a una mayor proporción de niñas y jóvenes que tenían la confianza suficiente para informar sobre incidentes de violencia de género. Beaman *et al.* (2012) establecieron que las mujeres en posiciones de liderazgo, a nivel de los poblados en la India, tenían un impacto positivo sobre la escolarización y los resultados de aprendizaje de las niñas y las jóvenes, como quedó demostrado a través de evaluaciones de lectura.

En la actualidad, no existen muchos análisis disponibles sobre las intervenciones que buscan cambiar las normas de género de toda una escuela. Sin embargo, durante un estudio realizado en una escuela privada de bajo costo en Zambia, Bajaj (2009) observó la distribución de tareas en la escuela (por ejemplo, la limpieza). Analizando las observaciones, las entrevistas, los diarios de los estudiantes y las encuestas llevadas a cabo en esa escuela y en las escuelas públicas, mostró que los alumnos (tanto hombres, como mujeres) que asistían a escuelas que habían adoptado una escala de valores más equitativa con respecto al género (por ejemplo, tanto hombres, como mujeres, debían participar en las actividades de limpieza de la escuela) expresaron puntos de vista más incluyentes.

Se ha comenzado a documentar las intervenciones para introducir **políticas educativas de género** específicas, dentro del marco de la legislación acerca de la educación para todos (EPT), o una mayor atención sobre los derechos de las mujeres a la propiedad, el pago equitativo o la atención para compensar la violencia de género, el matrimonio a edad temprana o el trabajo infantil (ARNOT, 2007; FIELD Y AMBRUS, 2008; UNTERHALTER, 2013, UNTERHALTER, 2012B; WOLDEHANNA ET AL., 2005). El éxito parcial está asociado con la **integración de la perspectiva de género**, como un enfoque para el cambio de la cultura institucional. Miske *et al.* (2010) observaron la aplicación de la integración de la perspectiva de género a nivel de campo, en el contexto del trabajo de la ONG CARE, en Mali y Camboya; Karlsson (2010), en un departamento educativo provincial en Sudáfrica; Dieltiens *et al.* (2009), en un departamento gubernamental en el centro de Sudáfrica; y Unterhalter y North (2011), en una organización multilateral y en una ONG. Seel (2007) informa acerca de los System Wide Action Plans (SWAPs), como una forma de integración de la perspectiva de género, describiendo los intentos de hacer frente a la exclusión social (incluyendo la exclusión con base en el género), de todo el sector educativo. Todos hallaron que poner en práctica la política y la educación en cuestión de género y su interacción con la igualdad de género requiere de recursos considerables (dinero, tiempo, capacidades, apoyo y oportunidades para la reflexión y la comunicación crítica) que rebasan los que fueron planificados o suministrados. No se ha estudiado con suficiente profundidad las tentativas, por parte de los grupos de poder, para bloquear o frustrar su puesta en práctica. Sin embargo, esto se ha documentado en Lao (SILFVER, 2010) y en Gambia (MANION, 2012), en relación con las iniciativas de género y educativas.

Por lo tanto, existe un vacío con respecto al entendimiento de la composición de la administración que está asociada con las estrategias de apoyo para la educación de las niñas y las jóvenes y los vínculos de éstas con las políticas y las prácticas relacionadas con la igualdad de género. Estudiaremos este tema con mayor profundidad en la Sección 4.4. Sin embargo, es claro que también existe un vacío con respecto al entendimiento de las diferentes estrategias de la forma de administración y cómo pueden o no afectar los resultados de aprendizaje en el salón de clase.

Conclusión

Aumentar el acceso de las jóvenes a la escuela, asegurar su participación plena en un plan de estudios amplio y mejorar el aprendizaje y la asistencia implican retos complejos. No existen análisis a fondo de este proceso y de lo que se pueda aprender de éste, a nivel de la escuela y del sistema educativo. Es difícil separar los efectos endógenos de los aspectos que funcionan. Sin embargo, las pruebas más sólidas de lo que funciona están asociadas con una mejor capacitación de los y las docentes (tanto en los niveles más altos de experiencia en las materias, como en la profesionalización) y con la atención específica en las necesidades de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género, así como en la promoción de los estilos de aprendizaje colaborativos. Asimismo, se cuenta con pruebas sólidas de los efectos de las actividades extra curriculares en la mejora del conocimiento, la confianza y la capacidad para desafiar las normas de género, por parte de las jóvenes. El empleo de profesoras parece ser promisorio, pero es difícil aislar sus efectos, de manera concluyente, y son varios los estudios que muestran que el conocimiento, las actitudes y el nivel de apoyo de los y las docentes son mucho más cruciales que su género. La integración de género o el nombramiento de mujeres en los puestos locales de liderazgo, dentro y fuera de la escuela, parece ser prometedor, pero son muy pocos los estudios en que se abordan sus efectos a largo plazo, así que no es posible sacar conclusiones definitivas. Asimismo, existen pruebas prometedoras de que una combinación coordinada de una “mezcla de calidad” (la cual combine intervenciones centradas en los recursos, la capacitación de los y las docentes y el apoyo y el trabajo extra curricular con las niñas y las jóvenes) puede dar buenos resultados. Se desconoce cómo la forma en que está organizada la escuela (pública, privada) o la forma en que está organizado el sistema educativo (centralizado, descentralizado) y los enfoques de la capacitación docente (en los colegios, en las escuelas, en los institutos de educación superior, con o sin formación en el empleo o formación profesional continua, de manera regular) se relacionan con el acceso, la participación o los resultados de las niñas y las jóvenes. Las pruebas sugieren que los diferentes resultados de las jóvenes en las escuelas no mixtas o mixtas están entrelazados con las historias de provisión de escuelas en la localidad, por lo que debemos ser cautos y no hacer generalizaciones excesivas, a partir de estos estudios. Las consideraciones acerca del potencial de las escuelas no mixtas necesitan tomar en cuenta las dinámicas específicas de los contextos locales.

4.3 Intervenciones para cambiar las normas de género y promover la inclusión

La tercera forma de intervención descrita en la TdC está relacionada con los cambios a las normas de género y a los procesos que mejoran la participación de las niñas y las jóvenes en la toma de decisiones y en la reflexión, con énfasis en las más marginadas. Con frecuencia, estas intervenciones conciernen al cambio de actitudes y prácticas a nivel personal y/o interpersonal. En comparación con las intervenciones discutidas en las secciones anteriores, el material de alta calidad, en el que se aborda esta forma de intervención, es mucho más escaso. En el Cuadro 4.3, se enumeran las áreas clave que los investigadores han considerado, en términos de las intervenciones cuyo objetivo es cambiar las normas de género, hacer frente a las exclusiones y mejorar la participación de las adultas, las jóvenes y las niñas.

Cuadro 4.3: Intervenciones para cambiar las normas de género y promover la inclusión

<p>Cambios en las normas de género y la participación de las mujeres, por medio de los programas de educación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espacios de aprendizaje y clubes para niñas y jóvenes • Educación sexual • Programas de alfabetización • Enfrentar la violencia de género en las escuelas • Trabajo con los niños y los jóvenes sobre la igualdad de género • Trabajo con las comunidades religiosas 	<p>Inclusión de las mujeres de los grupos marginados en la reflexión, la toma de decisiones y la acción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajar para incluir a las niñas y las jóvenes marginadas • Apoyar a las jóvenes para que alcancen los niveles superiores de la educación • Desarrollar programas combinados, los cuales vinculen la igualdad de género en las escuelas con los programas de alfabetización de los adultos, de salud, de empoderamiento económico y/o de derechos de las mujeres
--	--

Las normas asociadas con la igualdad de género impregnan las esferas públicas y privadas y pueden contribuir a que las poderosas elites masculinas bloqueen la reforma para mejorar la escolaridad de las jóvenes y la igualdad de género (por ejemplo, ver UNTERHALTER *ET AL.*, 2012b). Con frecuencia, están asociadas con ambientes de profunda importancia emocional, tales como la familia o la afiliación religiosa o nacional. Apenas estamos comenzando a entender su complejidad y algunas de las implicaciones que tienen para el cambio educativo (DEJAEGHERE *ET AL.*, 2013). Por ejemplo, existe bibliografía sobre la educación sexual (buena parte de la cual ha sido desarrollada como respuesta a la epidemia del VIH), en la cual se plantean preguntas acerca de la sexualidad y algunos aspectos de las relaciones de género, pero, con frecuencia, no incluyen comentarios acerca del contexto social general en el cual se espera que se adopten los diversos programas de educación sexual (BANDIERA *ET AL.*, 2012; COWAN *ET AL.*, 2008; FITZGERALD *ET AL.*, 1999).

Violencia de género

Este trabajo vinculado con la epidemia de VIH también ha contribuido, de manera decisiva, a arrojar luz sobre la violencia de género, en particular, en África Subsahariana. Sin embargo, los estudios acerca de la violencia de género en las escuelas han tendido a ser estudios cualitativos a pequeña escala, interesados en rastrear la relación entre las normas de género, las identidades y la violencia, con el objetivo de dar forma a la intervención, pero sin proporcionar aún pruebas sólidas acerca de dichas intervenciones (LEACH Y MITCHELL 2006; MOORE *ET AL.*, 2008; PARKES Y CHEGE 2010).

Son muy pocas las intervenciones que trabajan con la violencia de género que han sido evaluadas de manera rigurosa y, tras revisarlas, debemos concluir que las evaluaciones a la fecha han sido pobres (LEACH *ET AL.*, 2012). La excepción es el trabajo realizado por Parkes y sus colegas (PARKES Y HESLOP, 2013; PARKES *ET AL.*, 2013), quienes investigaron la puesta en práctica del proyecto *Stop Violence against Girls*, coordinado por ActionAid, en Ghana, Mozambique y Kenia. Hallaron que una intervención que combinaba los clubes para las niñas y las jóvenes con las formas de diálogo comunitario y

la capacitación en el empleo para los y las docentes, los comités de administración de las escuelas y otros factores produjo cambios en las actitudes hacia el género y la violencia y llevó al conocimiento acerca de cómo y dónde informar sobre los incidentes de violencia. Sin embargo, los cambios en las actitudes y el conocimiento no siempre tienen como resultado un aumento en los niveles de las jóvenes que informan acerca de la violencia que han experimentado. Se observó un aumento en la presentación de informes acerca de violencia, en aquellos clubes para niñas y jóvenes donde se les permitía dialogar acerca de la intimidad, el sexo y las relaciones. Sin embargo, tales conversaciones resultaban más fáciles en comunidades periurbanas con mayor acceso a los servicios y las redes extra-comunitarias, que en las comunidades de zonas rurales remotas. Los autores advirtieron sobre las intervenciones universales que intentan cambiar las normas de género y sexuales que apuntalan la violencia de género (PARKES ET AL., 2013).

Ha sido apenas en fechas relativamente recientes que se ha comenzado a tomar nota de los procesos de marginalización y exclusión por motivos de género que están involucrados en la toma de decisiones, la reflexión y la acción relacionadas con la educación (GREANY, 2008; MANION, 2012; UNTERHALTER ET AL., 2013), pero aún no se ha producido un volumen considerable de trabajos que aborden este tema.

El trabajo analizado en esta sección adopta tres formas. Son varios estudios acerca de los efectos de la educación sexual que adoptan la forma de ECA. También se utilizan encuestas con muestras relativamente grandes para evaluar qué se ha aprendido en los programas cuyo objetivo es lograr un cambio en las normas. En tercer lugar, en varios estudios cualitativos y etnográficos exhaustivos, se investiga en detalle algunos de los puntos de grano fino relacionados con los cambios que aparecen o no en las intervenciones, con el objetivo de desafiar las normas y aumentar la participación de las niñas, las jóvenes y las adultas.

Trabajo con las comunidades religiosas

Las afiliaciones y las prácticas religiosas son, por muchas razones, un ambiente clave para el desarrollo y el cambio de las normas de género. Y una de las más importantes es que el trabajo en la educación aparece en primer plano en, prácticamente, todas las comunidades religiosas. Son relativamente pocos los estudios que tratan la religión, la educación y los cambios en las normas de género y su número indica cuán difícil es este proceso. Sin embargo, los estudios señalan la importancia de los individuos clave, el significado de las redes de apoyo dentro de las comunidades religiosas y el potencial que tienen las instituciones religiosas para fungir como espacios para la reflexión seria acerca de las normas de género (WALTON, 2013; ZENTS, 2005). En el estudio estadístico de Doctor sobre la afiliación religiosa y la escolarización de las mujeres en Malawi (2005), se sugiere que existen diferencias importantes entre las oportunidades educativas que las diferentes confesiones religiosas les brindan a las niñas y a las jóvenes. En este estudio, se indica que el acceso de las niñas y las jóvenes a la escuela es mayor en las áreas urbanas, donde es más probable que tomen control de sus propias vidas (incluso de la edad en que se casan, la cual está relacionada en sí misma con la religión). Eso sugiere que, en sí misma, la educación constituye una intervención en las normas de género culturales. Sin embargo, aunque el estudio revela diferencias claras en la relación entre la religión y la educación, no se analizó por qué algunas confesiones están asociadas con la escolarización de las jóvenes y otras no. Es claro que se necesita investigar más acerca del trabajo con las comunidades religiosas, para ampliar y mejorar la educación de las niñas y las jóvenes y reflexionar más acerca de la igualdad de género.

Educación sexual

La educación sexual es un terreno clave para trabajar sobre las normas de género. En el contexto de la epidemia del VIH y el SIDA, se ha llevado a cabo una gran cantidad de trabajo acerca de este tema, en buena parte del cual se han tomado en cuenta los temas personales, sociales y de salud, pero no todo este trabajo está enfocado en el cambio de las normas de género. Con frecuencia, los programas se enfocan en proporcionar información acerca del sexo seguro y no abordan otras situaciones de desigualdad sexual y las estrategias para lograr la igualdad. Existen pruebas razonablemente sólidas de que enseñar acerca de temas personales, sociales y de salud, vinculados con la educación sexual, es una manera efectiva para proporcionar conocimientos, así como para construir la confianza. Estos estudios informan acerca del trabajo en la escuela y en los programas complementarios (BANDIERA *ET AL.*, 2012; COWAN *ET AL.*, 2008; FITZGERALD *ET AL.*, 1999).

Son varios los estudios en que se muestra cómo combinaciones específicas que proporcionan conocimientos apropiados y que se ocupan del aprendizaje reflexivo reducen de manera exitosa la conducta de riesgo de género. Mbizvo *et al.* (1997) analizaron el impacto de una intervención centrada en la educación acerca de la biología de la salud reproductiva y los métodos anticonceptivos, cuyo objetivo era aumentar el conocimiento acerca de la salud reproductiva y la sexualidad entre los alumnos adolescentes (hombres y mujeres) de las escuelas de Zimbawe. Los resultados indicaron que aquéllos que asistieron al programa comprendieron mejor cómo prevenir los embarazos que el grupo de control, pero que sus conocimientos respecto de la menstruación aún eran limitados. Fitzgerald *et al.* (1999) recurrieron al uso de enfoques occidentales durante el análisis de los riesgos y las relaciones sexuales con los jóvenes y las jóvenes en Namibia y, en una intervención posterior, hallaron que había una mayor aceptación (tanto entre las jóvenes, como entre los jóvenes) de que las parejas jóvenes podrían tener relaciones estrechas, sin tener sexo; asimismo, ambos sexos comprendieron la necesidad de utilizar condones y estaban preparados para utilizarlos. Antes de la intervención, habían existido diferencias más marcadas acerca de estos temas entre los grupos. Es evidente que, aunque ambos estudios fueron diseñados con rigor, la gama de las áreas relacionadas con las normas de género que buscaban cambiar era bastante limitada.

Espacios de aprendizaje y clubes para niñas y jóvenes

En contraste con los enfoques de los programas de educación sexual revisados, un corpus bibliográfico emergente ha brindado pruebas sólidas de la gran efectividad con que la utilización de espacios de aprendizaje complementarios a la escuela (*v.gr.*, programas de las ONG, clubes para niñas y jóvenes o clubes dónde jóvenes de ambos sexos cuentan con un espacio para reflexionar sobre los aspectos de género) ofrece oportunidades para tratar el tema de la igualdad de género, desarrollar la confianza para crear estrategias para el futuro y reducir las conductas de riesgo. En el estudio de Murphy-Graham (2010), se analizan los efectos de un innovador programa para la educación secundaria, a cargo de una ONG, en una comunidad rural garífuna de Honduras; dicho programa tenía como objetivo construir el conocimiento, la autoconfianza y la conciencia de las jóvenes acerca de la igualdad de género. Los resultados del programa incluyeron alentar a las mujeres jóvenes a formar sus propias opiniones, a hablar en público, a encontrar apoyo en otras mujeres y a negociar con sus maridos acerca de sus vidas domésticas, relaciones personales, aspiraciones y oportunidades.

El aumento de la confianza también se ha asociado con la participación en los clubes para niñas y jóvenes. Bandiera *et al.* (2012) utilizaron un ECA para estudiar a las jóvenes que pertenecían al programa *BRAC Uganda Empowerment and Livelihoods for Adolescents (ELA)*.

Este programa no tenía su base en la escuela, pero operaba en un sitio fijo de encuentro al interior de cada comunidad, donde se ofrecía capacitación sobre las aptitudes para la vida cotidiana y orientación vocacional para mujeres jóvenes de 14 a 20 años. Las jóvenes fueron encuestadas al inicio del programa y, de nueva cuenta, dos años después de que el programa fuera lanzado. Se consideró que la participación en el programa logró retrasar el momento en que las jóvenes se casaban y tenían hijos, aumentar sus capacidades para negarse a las relaciones sexuales no consensuadas e incrementar su participación en actividades de autoempleo. En la discusión de Unterhalter y Heslop sobre el proyecto TEGINT, en el norte de Tanzania y Nigeria (2012) (considerado en la Sección 4.2), se revisaron las diferencias entre las niñas y las jóvenes que participaron en los clubes organizados para ellas, como parte de este proyecto, y las que no participaron. Hallaron que las jóvenes que asistían de manera regular a los clubes tenían oportunidades para expresar sus opiniones y reflexionar acerca de los derechos reproductivos y la igualdad de género, así como de participar en una gama de actividades deportivas, artísticas y sociales y en un programa de excursiones fuera de sus poblados. Aquellas niñas y jóvenes eran más elocuentes, a la hora de exigir sus derechos a la educación y de estar dispuestas a enfrentar la violencia de género, que aquellas niñas y jóvenes que no participaron de los clubes. Parkes *et al.* (2013) siguieron a las jóvenes en los clubes asociados con el proyecto Sexual Violence Against Girls in Schools (SVAGS) en Ghana, Mozambique y Kenia. Hallaron que la participación en los clubes ayudaba a las niñas y a las jóvenes a saber qué hacer cuando se enfrentaban a una situación violenta y a tener la confianza para hablar con otras personas temas tales como la importancia de la escolarización de las niñas y las jóvenes. Sin embargo, la manera exitosa en que los clubes le permitían a las niñas y a las jóvenes hablar acerca de la violencia sexual estaba estrechamente relacionada con los contextos comunitarios, lo cual subraya la importancia de adaptar y negociar de manera cuidadosa las intervenciones a nivel local. De manera similar, Bandiera *et al.* (2012) identificaron los efectos positivos sobre las adolescentes que pertenecían a los clubes para jóvenes del programa ELA de Uganda (en particular, el aumento del conocimiento de las jóvenes acerca del VIH y el control de la natalidad).

Trabajo con los niños y los jóvenes

En esta revisión, sólo se incluyó un pequeño número de investigaciones acerca de las intervenciones centradas en los niños y los jóvenes, las cuales tenían el objetivo de construir el apoyo para la igualdad de género o comprender los aspectos de su identidad sexual, dado que los términos de la investigación no especificaban trabajos en este campo. Sin embargo, algunos estudios incluidos en la revisión indican que ésta es un área importante para la revisión e investigación bibliográfica posterior. En el estudio de Lloyd *et al.* (2000) sobre las escuelas de Kenia, se halló que era mucho más probable que las niñas y las jóvenes abandonaran las escuelas donde se les permitía a los niños y los jóvenes que las acosaran libremente y donde éstos no reconocían que las sometían a un trato desigual, que en aquéllas donde los niños y los jóvenes eran más respetuosos y sensibles hacia ellas. Ssewamala *et al.* (2010) utilizaron un ECA para evaluar un programa de empoderamiento económico en la zona rural de Uganda, por medio del cual se complementaba el cuidado proporcionado a los huérfanos y las huérfanas a causa del VIH. El programa adicional, el cual complementaba el suministro en la escuela, ofrecía apoyo para la construcción de activos y la planificación financiera, con el objetivo de ahorrar para la escuela secundaria. Hallaron que la participación en el programa tenía efectos más notables en la reducción de las conductas de riesgo entre los niños y los jóvenes, en comparación con los efectos entre las niñas y en las jóvenes. Algunos de estos riesgos estaban asociados con la desigualdad de género, lo cual constituye un indicio del potencial de intervenciones adicionales de este tipo, centradas en los niños y los jóvenes marginados. Gervais (2011) llevó

a cabo una investigación con 69 adolescentes quechuas, para rastrear los cambios en sus puntos de vista sobre temas de género, como resultado de su participación en una serie de 45 talleres sobre derechos humanos. El propósito de estos talleres era crear conciencia acerca de los derechos humanos, la igualdad de género y la ciudadanía. El estudio demostró cómo los niños y los jóvenes que participaron en los talleres mostraron una mayor conciencia de género y cambios en sus puntos de vista acerca de las mujeres. La evaluación de sus puntos de vista fue que “las mujeres son iguales a nosotros y no pueden ser utilizadas como objetos”. Con frecuencia, los niños y los jóvenes que participaron en los talleres hacían referencia a las ideas acerca del sexismo y del patriarcado, aunque también tendían a considerar que las mujeres eran vulnerables y necesitaban ser protegidas. Asimismo, informaron que sus relaciones con las jóvenes habían mejorado, que tenían más amigas y que eran más sensibles a sus preocupaciones e inquietudes.

Abordar y examinar las identidades de género de hombres y mujeres fue una de las características primordiales de una intervención que tenía como base un proyecto teatral en dos escuelas secundarias en Sudáfrica. Dicho proyecto examinaba temas concernientes al género y al poder, en un momento en el que las preocupaciones más importantes eran la epidemia del VIH y la violencia de género.

Al revisar las respuestas a esta intervención durante cinco años, Morrell *et al.* (2009) mostraron cuán difícil era cambiar las costumbres y cuán frágil podían ser los cambios asociados con intervenciones aisladas. Los primeros resultados prometedores de una iniciativa teatral llevaron a que las jóvenes recibieran la oportunidad de hablar en la asamblea de la escuela y de comenzar un club de fútbol. Sin embargo, en los años siguientes, estos cambios aparentes en las normas de género de la escuela enfrentaron reveses: los miembros del Students' Representative Council (SRC) expresaron en público ideas abiertamente sexistas y hubo una falta de recursos o apoyo disponibles para que las jóvenes cuestionaran los aspectos de una cultura más amplia centrada en los concursos de belleza o de la prueba de la virginidad. En ese momento, surgió, como una preocupación importante, la necesidad de trabajar de manera continua con los hombres y las mujeres, vinculándolos con un cambio en toda la escuela, el cual también estaba relacionado con procesos más allá de sus instalaciones.

Incluir a los marginados

Las intervenciones que buscan mejorar la capacidad de las mujeres y las jóvenes pobres o marginadas para participar en debates acerca de las prácticas en las escuelas y reflexionar acerca de sus experiencias no están bien documentadas; sin embargo, existen unos pocos estudios que indican el potencial del trabajo en esta área. El estudio de un programa para los huérfanos a causa del VIH, mencionado anteriormente, llevado a cabo en la zona rural de Uganda (SSEWAMALA *ET AL.*, 2010), descubrió que las jóvenes que participaban en el programa de empoderamiento económico corrían menos riesgos de ser víctimas de ataques sexuales que aquéllas que integraban el grupo de control.

En el análisis de Unterhalter (2012A) acerca de la información de los estudios cuantitativos y cualitativos en Kenia, Sudáfrica, Tanzania y Nigeria, se muestra cómo las jóvenes pobres que son capaces de percibir una gama más amplia de oportunidades (por ejemplo, que otras jóvenes asisten a la escuela y no la abandonan) analizan con mayor facilidad los problemas que pueden enfrentar, en contraste con las jóvenes de las zonas rurales muy aisladas. En sus estudios acerca de las niñas y las jóvenes maasai en Kenia (2011), Warrington y Kiragu llegaron a la conclusión de que contar con el apoyo de personas clave (incluyendo a los padres y a otros miembros de la familia, a los docentes, a los líderes comunitarios y a los trabajadores de la ONG) las ayudaba a negociar vías que les

permitieran atravesar las inmensas barreras que enfrentaban, como una comunidad marginada, para alcanzar sus aspiraciones educativas.

Oportunidades para una educación superior

En el estudio de Del Franco acerca de las mujeres que estudiaban en colegios (preparatorias) en el sudoeste de Bangladesh (2010), se demostró que contar con acceso a este nivel de educación mejoraba sus nociones sobre sí mismas y su participación en el dominio público. La información cualitativa mostró cambios sutiles en el papel protagónico de la mujer, en la capacidad de las jóvenes para negociar y definir sus propias aspiraciones (en vez de aquéllas que sus familias decidían por ellas) y en la toma del control de sus elecciones de vida. Los efectos de la escolaridad en su identidad personal sugieren que estaban más preparadas para demorar el matrimonio y para criar a sus hijos “de la manera correcta” (en otras palabras, apoyar el aprendizaje de sus hijos y de sus hijas); cambiaron sus actitudes hacia sus esposos, por ejemplo, al desear trabajar y al mejorar su capacidad para integrarse, comprender y trabajar en una red de relaciones sociales más amplia. Estos cambios a nivel microsociales involucraron cambios en su autoestima, pero todavía dentro de un discurso de sumisión ante la autoridad masculina en el hogar, las restricciones a su sexualidad, las preocupaciones acerca de su reputación y las opciones limitadas en el mercado laboral.

Programas de alfabetización

Aunque este análisis no se enfoca estrictamente en los programas de alfabetización para mujeres, muchos estudios sugieren que éstos pueden ser un área clave para la transformación de las normas y las identidades de género, en particular, cuando les brindan a las mujeres y a las jóvenes la oportunidad de desarrollar su conciencia de género, así como de obtener los conocimientos y las capacidades necesarias para leer y escribir. Los investigadores que trabajan en el campo de la alfabetización de los adultos han cuestionado los vínculos causales que se asume que existen entre la alfabetización de las mujeres y el desarrollo económico, la salud o la fertilidad y, en vez de esto, han resaltado la forma en la cual las prácticas alfabetizadoras están incrustadas en las normas sociales y culturales y las estructuras de poder (por ejemplo, KALMAN, 2001, 2005; PUCHNER, 1995; ROBINSON-PANT, 2001, 2004; STREET, 2004).

Son varios los estudios etnográficos detallados que han examinado las formas en las cuales las prácticas de alfabetización interactúan con las relaciones de poder basadas en el género, la familia y la comunidad. Por ejemplo, han revelado de qué manera las sesiones de alfabetización les proporcionan a las mujeres un espacio para reunirse y desafiar, de manera colectiva, las prácticas masculinas, tales como el consumo de alcohol en la comunidad (GEORGE, 2004; KHANDEKAR, 2009) y cómo la participación en los programas de alfabetización puede constituir una forma de resistencia ante las relaciones desiguales al interior de la familia (por ejemplo, KALMAN, 2001). Marphatia y Moussie (2013) mostraron cómo la combinación de la participación en el círculo de alfabetización con una revisión del tiempo utilizado por los hombres y las mujeres ayudó a desarrollar la capacidad de éstas para prestar atención a las relaciones en el hogar, incluyendo las decisiones acerca de la escolarización de los hijos. Un ensayo aleatorio controlado que se llevó a cabo en Sudáfrica sugirió que la participación en las clases de alfabetización era una variable clave, relacionada con la aceptación o el rechazo de las mujeres de la violencia por parte de sus parejas íntimas (PRONYK ET AL., 2006).

Asimismo, las investigaciones etnográficas han indicado de qué forma los programas de alfabetización pueden contribuir al cambio de identidad entre las mujeres. En su estudio detallado acerca de

los programas de alfabetización para mujeres en el oeste de Nepal, Robinson-Pant reveló cómo las participantes impugnaron el modelo dominante de alfabetización propuesto por un organismo internacional de ayuda. Dicho modelo se enfocaba en el llenado de formatos, la redacción de actas y la elaboración de la contabilidad, para promocionar el “empoderamiento”, por medio de la actividad económica y la independencia. Sin embargo, consideraron que la participación en el programa era valiosa, ya que les permitía ganar una nueva identidad, a través de la lectura y la escritura; asimismo, les proporcionaba un espacio para reunirse como grupo (ROBINSON-PANT, 2000, 2001).

Estos estudios sugieren que los programas que combinan intervenciones en varios dominios pueden ayudar a cambiar las relaciones y las normas de género. Los estudios acerca de los programas de alfabetización para adultos (los cuales fueron excluidos de esta revisión) proporcionan una visión valiosa acerca de las formas en que es posible mejorar la calidad de la educación para los y las adolescentes y enriquecer las experiencias en las escuelas formales.

Conclusión

Las investigaciones revisadas indican que existen pruebas sólidas (como resultado del trabajo realizado en África) de que los clubes son un espacio importante donde las y los jóvenes pueden discutir y desafiar las normas de género, incluyendo aquéllas asociadas con el sexo, la violencia de género y el progreso en la escuela. Existen pruebas esperanzadoras de que las intervenciones que se centran en los clubes sólo para las jóvenes y para los jóvenes de ambos sexos amplían los horizontes de los niños y las niñas en las comunidades marginalizadas. Parece ser que vincular estos clubes con mejores canales de comunicación, el suministro de servicios para hacer frente a la violencia y la educación sexual resulta especialmente fructífero. Asimismo, existen pruebas esperanzadoras de que el trabajo con mujeres y hombres adultos en programas de alfabetización o de otro tipo (los cuales, de manera específica, aborden aspectos de la educación de las jóvenes) producen resultados, en términos de la carga de tareas en el hogar. No existen pruebas de que la educación sexual brindada en forma de hechos acerca de la biología altere las actitudes hacia las normas de género. Existen pruebas prometedoras de que los programas de educación sexual en la escuela que examinan las relaciones de género pueden ayudar a cambiar algunas de las normas de género, si se cuenta con el apoyo de otros aspectos de la cultura de la escuela.

Aunque persiste la necesidad de llevar a cabo una investigación más detallada acerca de las intervenciones en esta área, los estudios revisados indican que los programas enfocados en el cambio de las normas de género y el aumento de la participación de la mujer tienen un potencial considerable. Muchos de estos programas son complementarios al trabajo de la escuela: algunas veces tienen lugar en las escuelas (pero fuera del programa normal) y otras veces, en las comunidades. Éstos proporcionan una buena plataforma para la discusión y el debate entre los niños y los jóvenes de ambos sexos, los padres, los maestros y otros miembros de la comunidad. Un asunto importante para un trabajo posterior en esta área es la sustentabilidad de este logro, dado que, con frecuencia, los programas son encabezados por las ONG y pueden ser por tiempo limitado. Prestar atención a la manera en que se pueden incorporar los debates y las reflexiones acerca de las normas de género dentro de las comunidades (por ejemplo, por medio de las instituciones religiosas, los grupos para mujeres y las estructuras de las escuelas) será importante para las investigaciones futuras acerca de la manera en que se pueden sustentar el cambio y la participación. Asimismo, la revisión indica cómo unos pocos estudios han tomado en cuenta las divisiones sociales relacionadas con el género, al interior de las comunidades, asociadas con la pobreza, la etnia o la ubicación, y cuáles estrategias

relacionadas con la igualdad de género en la educación apoyan las nociones más generales de inclusión y ayudan a promover la visión y el cambio, con respecto a la intersección de las desigualdades.

4.4 Cambio social, educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

La TdC sugiere que existen lazos dinámicos entre tres de las áreas de intervención que buscan ampliar y mejorar la escolarización de las jóvenes (analizados en las Secciones 4.1, 4.2 y 4.3) y los procesos complementarios del cambio social. Se han identificado dos nodos de cambio social. En primer lugar, se identificó un **ambiente favorable** asociado con un clima de cambio, el cual apoya la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género, a nivel mundial, nacional y local, así como **procesos institucionales complementarios**. Éstos incluyen marcos jurídicos y reguladores, atención a la paz y a la seguridad, el ámbito de los medios de comunicación y de las organizaciones religiosas. Un segundo nodo de cambio social está asociado con el **empoderamiento**, como resultado de la **ampliación y la mejora de la educación** de las niñas y las jóvenes. Aunque el concepto de empoderamiento es muy debatido, en la TdC está asociado con la participación de las jóvenes y mujeres educadas en los campos político, económico, social, cultural y tecnológico. La TdC asume que esto lleva al cuestionamiento de las normas y las relaciones de género, así como a la reforma de las relaciones de género en las instituciones.

En las investigaciones revisadas para este estudio, se identificaron conexiones entre la educación de las niñas y las jóvenes, la igualdad de género y estos nodos de cambio social, en áreas clave, las cuales están incluidas en el Cuadro 4.4.

Cuadro 4.4: Áreas de conexión entre la educación de las niñas y las jóvenes, la igualdad de género y los nodos del cambio social

<p>Un ambiente favorable y procesos institucionales complementarios</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación de activistas en pro de los derechos de la mujer en el desarrollo de políticas• Reformas legales: edad mínima de matrimonio, derechos de propiedad, leyes antidiscriminatorias• Capacidad del Estado para poner en práctica las políticas• Corrientes de financiamiento/presupuesto para cuestiones de género• Regulaciones y oportunidades en el mercado laboral para las mujeres	<p>Resultados de empoderamiento</p> <ul style="list-style-type: none">• Intervenciones que combinan economía, salud y educación• Programas para combatir la violencia más allá del sistema escolar
---	--

Con excepción del trabajo basado en las encuestas acerca del acceso y la participación en el mercado laboral, la mayoría de las investigaciones en esta área comprenden investigaciones de políticas

críticas o estudios cualitativos sobre la puesta en práctica de las políticas. Algunas investigaciones se basan en estudios exhaustivos acerca de las intervenciones combinadas de empoderamiento para mujeres adultas. La TdC destaca la manera en que la división social en la distribución de los recursos y en la impugnación de las jerarquías y las formas de exclusión son evidentes en las normas y las relaciones de género que (a) dan forma a los procesos institucionales; (b) limitan o amplían la capacidad de las jóvenes y las mujeres para exigir su derecho a la educación; y (c) desafían y cambian las inequidades de género y de otro tipo. Estos problemas se encuentran documentados en gran parte de la investigación relacionada con este campo; sin embargo, unos pocos estudios muestran cómo funcionan los aspectos del ciclo de retroalimentación positiva.

Participación de activistas en pro de los derechos de la mujer en el desarrollo de políticas

Son varios los estudios que indican que las redes de activistas en pro de los derechos de las mujeres han contribuido al desarrollo de políticas para lograr la igualdad de género en el sistema escolar, a nivel mundial, nacional y local. Las investigaciones informaron acerca de alianzas feministas que han presionado al Estado para lograr un cambio en las políticas educativas nacionales, en Australia (BLACKMORE, 1999), Inglaterra (ARNOT, 2007), la India (PEPPIN VAUGHAN, 2013), Taiwán (LEE, 2011), Escocia y Suecia (FORBES ET AL., 2011) y en las disposiciones a nivel distrital en la India (UNTERHALTER Y DUTT, 2001). También se ha documentado la presión para lograr cambios a nivel mundial (UNTERHALTER Y NORTH, 2011). Todos estos estudios muestran cuán importantes son estas redes para lograr cambios en el marco de referencia y para asegurar cambios en las políticas y el suministro de recursos para la educación de las niñas y las jóvenes, así como para la igualdad de género. Sin embargo, hay vacíos en nuestro conocimiento acerca de si estas iniciativas están o no sustentadas y en qué grado se conectan con los cambios más amplios en materia de igualdad de género o si suscitan o no una reacción en contra. Unterhalter (2007) señala de qué manera el trabajo de los activistas en pro de los derechos de las mujeres a nivel internacional en la década de 1990 estaba desconectado del trabajo de los activistas en pro de la educación y que esta desconexión persistió después de Dakar y de los Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), en parte debido a la falta de atención a los procesos para realizar las conexiones que involucraba el proyecto ODM (JONES ET AL., 2010; UNTERHALTER Y DORWARD, 2013). Nitya Rao⁹ señala que ésta es una característica del activismo en la India, donde, por ejemplo, han sido los partidarios de los derechos de la infancia (y no los grupos feministas) quienes han abogado por el cuidado y la educación durante los primeros años de la infancia y Karlson (2010) señaló que existe una desconexión similar en Sudáfrica. Vale la pena investigar las dinámicas asociadas con la formación y fragmentación de estas redes.

Marcos jurídicos

La introducción y la aplicación de la edad de consentimiento en las leyes relacionadas con el matrimonio, en aquellas sociedades donde los matrimonios tienen lugar a edad temprana, es un ejemplo que confirma la importancia de contar con las características clave de un marco jurídico nacional, más allá de la esfera educativa. En Bangladesh, cada año que se retrasa el matrimonio, se le agrega la quinta parte de un año a la escolaridad de las niñas (FIELD Y AMBRUS, 2008). Los derechos legales de las mujeres (sin importar su estado civil) sobre la tierra y otras formas de propiedad están, por lo

⁹ Nitya Rao, comunicación personal, 26 de septiembre de 2013.

general, asociados con un mayor acceso a la educación (AGGARWAL, 2004). Desde la década de 1970, en algunos países de Europa Occidental y en Japón, las leyes contra la discriminación han estado asociadas con la considerable ampliación de las oportunidades de educación de las niñas y las jóvenes, aunque no todas las niñas y las jóvenes pueden beneficiarse al mismo nivel y la desigualdad continúa en muchas áreas de empleo y otras áreas de inclusión (CHAN-TIBERGHEN, 2004; DAVID ET AL., 1997).

Puesta en práctica y financiamiento de las políticas

La revisión indica que no sólo la capacidad de las jóvenes y las mujeres para exigir sus derechos educativos tiene una importancia clave, sino que también es sumamente importante la capacidad del Estado o de las personas que encabezan las instituciones para poner en práctica las políticas y trasladarlas o volver realidad los compromisos adquiridos, en forma de programas, proyectos y acciones viables. Sin embargo, cuando el género es un componente de un flujo de presupuesto específico (como es el caso de los SWAP analizados por Seel (2007)), se ponen en práctica los programas para el cambio.

En varios artículos relacionados con los recursos limitados de las personas encargadas de la integración de género en Sudáfrica (KARLSSON, 2010) y Gambia (MANION, 2012), se informa acerca de las dificultades de la puesta en práctica de políticas, *a pesar* de los compromisos por escrito y de la presencia de promotores clave. Al analizar la integración de género en Lao, Silfver (2010) destacó las dinámicas de poder internacionales involucradas y mostró de qué manera, sin la capacidad y la suma atención al contexto local, la integración de género podría transformarse en una forma de neocolonialismo. Unterhalter y North (2011) han documentado la falta de un entendimiento compartido acerca del género entre la elite de los diseñadores de políticas y algunos de los límites que esto pone en los horizontes de las políticas. Es posible notar las dificultades para poner en práctica las políticas, en las fallas para comprender los problemas que enfrentan las niñas y las jóvenes en las comunidades rurales (JONES, 2011) y en el enfoque limitado sobre la conexión que las niñas y las jóvenes establecen entre la escuela y el hogar (UNTERHALTER, 2013). Por lo tanto, existe una interacción entre las estructuras de poder de diferentes lugares, lo cual deja al Estado imposibilitado para hacer realidad las políticas equitativas de género para las mujeres y las jóvenes; a su vez, quienes se encuentran en el poder son incapaces de responder y plantear peticiones fundamentadas al Estado. Mientras tanto, la debilidad de los compromisos con la igualdad de género establecidos por el gobierno en el pasado limitan el alcance potencial de la acción gubernamental en el presente (por ejemplo, la infra inversión histórica de Paquistán en la educación de las niñas y las jóvenes limita el suministro de profesores y profesoras en las zonas rurales y reduce la rapidez potencial de la reforma) (ANDRABI ET AL., 2013).

Esto sugiere que un área clave para la investigación es la identificación de los sitios dónde se ha tenido éxito y cuáles son las lecciones que se pueden aprender de esto. Creighton y Park (2010) brindan una perspectiva histórica sobre la interacción entre los esfuerzos del Estado para reformar los ámbitos educativo y de género en México, durante más de seis décadas. Hallaron que las políticas que no contaban con un enfoque específico en relación con el género, sino que se enfocaban, de manera general, en el aumento del gasto para la educación (para construir más escuelas y estandarizar el acceso y la instrucción), redujeron de manera efectiva las desigualdades de género en la participación educativa. Asimismo, hallaron que el aumento de la participación de las mujeres en la fuerza laboral está asociado, de manera significativa, con la reducción de la brecha de género en

la educación, lo cual sugiere que la reforma del sistema escolar necesita avanzar de la mano con la atención a las políticas económicas.

Una cuestión adicional que surge de la revisión es que existen contrastes indudables en la manera en que se entiende el género, con diferentes niveles de comprensión, en la gama de ambientes donde se ponen en práctica las políticas (MANION, 2012; MISKE *ET AL.*, 2010; UNTERHALTER, 2012B; UNTERHALTER Y NORTH, 2011). Ésta es una cuestión para los gobiernos, las ONG (DEJAEGERE Y WIGER, 2013; DEJAEGERE *ET AL.*, 2013; SHARMA *ET AL.*, 2013) y las fundaciones del sector privado (MOELLER, 2013). Se suscitan tensiones al tratar de trasladar o llevar a la práctica a nivel local (UNTERHALTER, 2009) los compromisos internacionales relacionados con la igualdad de género y la educación. La idea de utilizar o desarrollar un marco compartido (como el “Marco Común Indicador” (CIF, por sus siglas en inglés), desarrollado por CARE USA) (ver MISKE *ET AL.*, 2010) parece prometedora. El CIF fue desarrollado como una herramienta conceptual para analizar las dinámicas de género en la educación y la manera en que las cuestiones de género varían de acuerdo con el contexto. Esto tenía el objetivo de posibilitar el desarrollo de intervenciones que respondan de manera más apropiada al contexto, así como lograr un cambio en la concientización a nivel de campo (la cual pueda alcanzar poco a poco a los niveles superiores). Esto llevaría a la integración de la perspectiva de género en la totalidad de las operaciones. El análisis realizado por Miske *et al.* acerca de la utilización del CIF en Camboya y Mali sugiere que el desarrollo de tal herramienta puede resultar valioso para dar forma a las actitudes y las prácticas. Sin embargo, en nuestro análisis de la bibliografía, no se identificaron otros ejemplos de esto.

Participación en el mercado laboral y los ingresos

En varios estudios, se ha confirmado que la capacidad de las mujeres para participar en el mercado laboral es un componente importante de su apoyo para su propia educación y para la educación de otros miembros de su familia. Sin embargo, el acceso de las mujeres a más educación no se traduce en mejores empleos en todas las sociedades, como lo indican las dimensiones de género de la actual crisis de desempleo juvenil en Europa. Por lo tanto, los vínculos de la ampliación de la educación para las niñas y las jóvenes con el crecimiento económico no son sencillos. Sin embargo, en muchos países en vías de desarrollo, las dinámicas son diferentes. Aslam *et al.* (2010) hallaron que la brecha entre los ingresos y los salarios de los hombres y los mujeres en Paquistán y la India se redujo en aquellas personas que contaban con educación secundaria o superior, en comparación con las que sólo contaban con educación primaria. Los autores encontraron que existían grandes primas para la educación y las capacidades de las mujeres, tanto en la India, como en Paquistán. En un estudio de los resultados a un plazo más largo, en materia de empleo, para los hombres y las mujeres de castas inferiores en Bombay, India, (dependiendo de si habían asistido previamente o no a escuelas donde las clases se impartieran en el idioma local o en inglés), se demostró el grado espectacular con que las mujeres que habían recibido una educación en el idioma inglés eran capaces de beneficiarse de los nuevos trabajos que surgían en el contexto del rápido cambio mundial. Como resultado de esto, con el paso del tiempo, se redujeron las desigualdades relacionadas con el género en la participación en la mano de obra y los ingresos, entre la cohorte de las castas inferiores (MUNSHI Y ROSENZWEIG, 2006).

El acceso económico al trabajo y a la influencia no se traduce simplemente en experiencias de empoderamiento, tal como lo confirmó el estudio de Para-Mallam en Nigeria (2010). En dicho estudio, se indicó el nivel de éxito (en términos de conseguir empleos profesionales) que pueden alcanzar las

mujeres educadas dentro de las culturas religiosas, pero también se señaló que enfrentan hostilidad y discriminación de género, a nivel verbal y estructural, en el trabajo y en el hogar.

Por lo tanto, se puede observar que, si bien las oportunidades de trabajo para las mujeres no se traducen de manera automática en una mejor educación (al igual que una mayor disposición de oportunidades educativas en sí mismas no llevan a un mayor acceso al mercado laboral o a un mayor respeto para las mujeres que logran obtener ocupaciones profesionales), la relación entre educación y trabajo es necesaria, aunque no sea suficiente.

Resultados de empoderamiento

Un segundo nodo de la TdC postula que uno de los resultados de la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes sería el aumento de las oportunidades para que las mujeres participen en la reorganización de las relaciones de género, en los ámbitos económico, político, social, cultural y tecnológico; esto daría como resultado una retroalimentación hacia los cambios legislativos y un ambiente favorable. Utilizamos “empoderamiento” como el término para este proceso, aunque reconocemos que su significado resulta bastante controvertido (EYBEN *ET AL.*, 2008; MONKMAN, 2011; MURPHY-GRAHAM, 2012; UNTERHALTER *ET AL.*, 2013). Duflo (2012) analizó la bibliografía sobre el desarrollo económico y el empoderamiento y halló que la educación es una condición necesaria, pero no suficiente, para lograr el empoderamiento: podría ser necesario mantener un compromiso constante con las políticas de igualdad por sí mismo para lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

Fueron pocas las publicaciones acerca de estas conexiones cuya calidad fue considerada suficiente para ser incluida en este análisis. Los vínculos causales más directos pueden ser encontrados en los programas de empoderamiento combinados. En un estudio realizado en Malawi (LINDGREN *ET AL.*, 2005), el cual abordó los puntos de vista de las mujeres acerca del impacto del VIH y el SIDA en sus vidas, sus papeles en la prevención y las barreras que enfrentan sus esfuerzos preventivos, se halló que, por sí misma, la educación únicamente proporcionaba conocimientos. El conocimiento por sí mismo no producía un cambio en las normas socio-culturales que dificultaban los efectos en el cambio de comportamiento. Se sugiere recurrir a una combinación de educación, empoderamiento económico de las mujeres, capacitación para el liderazgo y fomento. Por lo tanto, es necesario cambiar las políticas, las leyes y las normas culturales que colocan a las mujeres en un papel subordinado en la sociedad, para que sean capaces de participar de manera significativa en los esfuerzos para frenar el VIH.

Hatcher *et al.* (2011) estudiaron la intervención IMAGE (microfinanciamiento para el SIDA y la igualdad de género) en Sudáfrica, en la cual se utilizó la noción de Freire acerca de la educación problematizadora para analizar, de manera crítica, las normas socio-culturales relacionadas con la sexualidad y el VIH. Concluyeron que el empoderamiento económico vinculado con este proceso de reflexión podría aumentar la capacidad de los participantes para imaginar un mejor futuro y llevar a un incremento de las aspiraciones educativas de ellos y de sus hijos, así como de las actitudes de protección (incluyendo la reducción de los comportamientos sexuales riesgosos).

Apenas está comenzado el trabajo acerca de la educación y la violencia de género más allá del sistema escolarizado. En un documento de Sierra Leona, se descubrió que, si bien la educación hacía que las mujeres fueran más intolerantes respecto de las prácticas que afectaban su bienestar (*v.gr.*,

violencia doméstica, sexo sin protección), el aumento en la educación no tenía un impacto en las actitudes de los hombres hacia las prácticas que podrían aumentar el bienestar de las mujeres (MOCAN Y CANNONIER, 2012). En contraste, en su análisis sistemático del empoderamiento económico y la violencia entre compañeros íntimos, en 41 ambientes de ingresos bajos y medios, Vyas y Watt (2009) descubrieron que un mayor nivel educativo, junto con la posesión de bienes domésticos, constituía una protección en contra de la violencia de parte de un compañero íntimo, aunque sus descubrimientos acerca de la posible protección que la generación de ingresos les proporcionaba a las mujeres fueron variables. Sus descubrimientos corresponden con los de Panda y Agarwal (2005), quienes hallaron que la posesión de una casa o terreno reducía los riesgos de violencia marital, pero que el empleo, a menos que fuera constante, no constituía una diferencia importante. El estudio de Murphy Graham acerca de un programa de educación secundaria en Honduras (2008, 2012) brinda cierto respaldo a las formas en que los programas dirigidos a lograr el empoderamiento de las mujeres pueden hacer posible que éstas negocien relaciones menos violentas con sus compañeros íntimos. En general, si bien existen pruebas de los vínculos entre el empoderamiento, la educación y las estrategias para hacer frente a la violencia de género más allá del ámbito escolar, es necesario trabajar más en esta área, para entender mejor estas relaciones.

Conclusión

En la investigación revisada, se estudiaron dos nodos de cambio social asociados con la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. El primero se enfocó en las estrategias de apoyo para la promoción de las políticas, las prácticas y los procesos, en estas áreas, por medio de la creación de un ambiente institucional que posibilitara las reformas. Existen pruebas esperanzadoras que sugieren que el estímulo y las oportunidades para las mujeres y los grupos de derechos de las mujeres, en relación con el desarrollo de las políticas (ya sean mundiales, nacionales o locales) es clave para este nodo de cambio y que es necesario combinarlos con reformas jurídicas, para eliminar, de manera formal, los obstáculos para el progreso de las mujeres. Es difícil evaluar de manera independiente el efecto de estas últimas reformas, pero es indudable que, proteger a las niñas y las jóvenes en contra del matrimonio a temprana edad, es clave para facilitar su permanencia en la escuela. Existen pruebas esperanzadoras acerca del efecto que la participación de los y las activistas en pro de los derechos de las mujeres en la política y el financiamiento gubernamentales tiene en la puesta en práctica de las reformas en materia de género, pero aún no se ha investigado su sustentabilidad. Las estructuras de poder locales y nacionales desempeñan un papel en la aplicación de las políticas de género y complican el proceso. Lograr un acuerdo adicional acerca de la definición de género, la naturaleza de la igualdad de género y las opiniones acerca de las normas e identidades de género resultaría útil para el progreso de las reformas en esta materia. Por lo tanto, las pruebas revisadas sugieren que lo que funciona es la reorientación de políticas respecto de la reforma judicial, en combinación con el activismo de un movimiento de mujeres consolidado, el cual mantenga bajo vigilancia la puesta en práctica de las políticas.

Existen pruebas de que las políticas educativas que carecen de un enfoque de género podrían fracasar en la reducción de las desigualdades. Las estrategias para mejorar la educación de las mujeres no implican necesariamente una reducción de las barreras para ingresar al mercado laboral, pero su contribución es clave para que las mujeres obtengan acceso a éste. Existen pruebas esperanzadoras que sugieren que, cuando se presentan oportunidades en el mercado laboral, éstas van acompañadas por un crecimiento y desarrollo del activismo en pro de los derechos de las mujeres y de los compromisos educativos.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

El segundo nodo del cambio social hace referencia a los resultados de empoderamiento para la ampliación y la mejora de la educación, en diversas esferas sociales, políticas y tecnológicas. Existen pruebas esperanzadoras que muestran que el aumento de las oportunidades educativas para niñas, jóvenes y adultas han comenzado a cuestionar algunos aspectos de las estructuras inequitativas de poder basadas en el género. Sin embargo, a partir del trabajo revisado, resulta evidente que, por sí sola, la educación no puede crear un empoderamiento; es necesario alcanzar un compromiso constante en el ámbito de las políticas. Existen pruebas esperanzadoras de los beneficios potenciales de la combinación de estrategias de empoderamiento que vinculan la salud con la educación (por ejemplo, el estudio IMAGE en Sudáfrica) o que vinculan la educación con el liderazgo (por ejemplo, en el trabajo de la India analizado en la Sección 4.2). Sin embargo, aún no se ha estudiado la sustentabilidad a largo plazo de estas intervenciones. Por lo tanto, resulta conveniente recordar que el conocimiento por sí mismo no implica necesariamente que ocurran cambios en las normas socio-económicas.

5. Conclusión: principales hallazgos, vacíos y notas para una futura agenda de investigación

El objetivo de este estudio fue emprender, en un período relativamente corto (seis meses), un análisis riguroso de la bibliografía acerca de las intervenciones relacionadas con la educación de las niñas y las jóvenes, así como con la igualdad de género. Por medio de un enfoque sistemático para la búsqueda y la revisión del material disponible en esta área, se identificaron algunas de las características sobresalientes de la bibliografía publicada en inglés. Aunque estuvo limitada por restricciones de tiempo (en particular, en relación con el alcance regional), la revisión destaca la existencia de una gama de bibliografía que aborda las intervenciones centradas en los recursos, la infraestructura y los cambios en la cultura institucional. Asimismo, se halló que la cantidad de estudios que abordan los cambios en las normas y el aumento de las oportunidades para la participación en la toma de decisiones por parte de los más marginados es mucho más limitada. En el estudio, se examina la bibliografía que aborda los enlaces sugeridos en la TdC, la cual postula que existe una conexión entre un clima de apoyo para la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes, las diversas formas de intervención (y sus efectos) y un resultado asociado con un aumento del empoderamiento.

El proceso por medio del cual se lleva a cabo la revisión involucra el establecimiento de criterios acordados para incluir y excluir obras específicas, la evaluación del peso de las pruebas en los estudios revisados y la identificación de la forma que adoptan los efectos de los diferentes tipos de intervenciones. Los métodos utilizados fueron más sistemáticos que aquéllos utilizados en las revisiones bibliográficas previas, en las que habían colaborado los miembros del equipo (v.gr., UNTERHALTER, 2005); sin embargo, en ocasiones, también resultaban restrictivos, debido a que reducían de manera extrema su enfoque a las formas de intervención, lo cual significaba que la revisión no incluía buena parte del material pertinente sobre las condiciones generales asociadas con las intervenciones. Sin embargo, el método ha permitido lograr una sistematización útil de lo que revela este corpus bibliográfico. Se utilizó una gama de criterios formalmente compartidos para juzgar el rigor y el peso de las pruebas incluidas en los estudios revisados. Se emplearon varios métodos para verificar la consistencia interna de este proceso. Sin embargo, en el transcurso de la revisión, se discutió la omisión de una categoría explícita relacionada con las reflexiones acerca del contexto (como parte de la evaluación del rigor). Esto influirá en las evaluaciones de pruebas que se realicen posteriormente en esta área.

Nuestro análisis de la distribución de la bibliografía incluida en este estudio nos indica que se ha llevado a cabo una gama amplia de estudios, en diferentes contextos geográficos, pero que algunas regiones han sido investigadas de manera más intensa que otras. Se han realizado menos investigaciones en contextos urbanos que en contextos rurales y sólo una proporción menor de los estudios revisados abordan, de manera explícita, a las comunidades marginadas, lo cual sugiere que existe un vacío en las pruebas. Prácticamente no existen estudios acerca de los países afectados por conflictos, en los cuales vastas cantidades de niños no asisten a la escuela o acceden de manera irregular a ésta.

Existe un sólido corpus de bibliografía cuantitativa, el cual se encuentra principalmente enfocado en las intervenciones centradas en los recursos y la infraestructura, así como en los aspectos de los resultados de aprendizaje; sin embargo, carecemos de investigaciones cualitativas exhaustivas y de estudios longitudinales que formulen explicaciones causales (MAXWELL, 2013). El número de investigaciones revisadas que fueron clasificadas como de alta calidad fue mayor entre las investigaciones cuantitativas que entre las investigaciones cualitativas o con métodos mixtos. Para poder evaluar el

rigor de los estudios cualitativos es importante que éstos adopten diseños de investigación suficientemente pertinentes y precisos, lo cual les permita abordar la pregunta de investigación y recabar y analizar la información, utilizando las habilidades reflexivas y dialógicas apropiadas. Recomendamos que se amplíe el concepto de rigor utilizado para evaluar las investigaciones. Este concepto debería incluir una preocupación explícita con el grado en que los estudios ponen atención adecuada al contexto, así como la reflexión de los investigadores acerca de sus metodologías y análisis.

Existen más estudios acerca de la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes y menos acerca de sus vínculos con la igualdad de género, en las escuelas y más allá de éstas. Aún no se ha investigado con suficiente profundidad la existencia de un ciclo de retroalimentación positivo, como parte del cual las niñas, las jóvenes y las adultas sean capaces de cambiar las instituciones educativas (y otro tipo de instituciones), logren el apoyo de adultos, jóvenes y niños para hacer frente a las desigualdades de género y apoyen el aumento de la participación de las mujeres en las esferas política, económica, cultural y social. Esto sugiere que podría ser útil considerar pasar de una agenda enfocada de manera exclusiva en las niñas y las jóvenes a una agenda enfocada en el género. La desigualdad constante en cuestiones de género en América Latina justifica este enfoque.

Aunque, en la actualidad, la disparidad entre hombres y mujeres favorece a las niñas, la región enfrenta muchos obstáculos para lograr la igualdad de género. Se han hecho comentarios similares acerca de los Estados Unidos, la Unión Europea y Australia. En parte de la bibliografía revisada, se encontraron indicios de que está ocurriendo una reacción en contra, debido al apoyo que se le ha brindado a la educación de las niñas y las jóvenes. Esto podría tener como resultado que los esfuerzos para promover la igualdad de género se vean socavados y pierdan credibilidad. Esta situación recalca la importancia de llevar a cabo investigaciones acerca de la educación de las niñas y las jóvenes, así como de la igualdad de género en las escuelas, y sobre la manera en que esto se vincula con otros procesos más allá de éstas.

En respuesta a los dos elementos de la pregunta de investigación, concluimos cuáles eran las características clave de la investigación y cuáles nos parecen que son áreas importantes para una futura agenda de investigación.

5.1 Intervenciones centradas en los recursos y la infraestructura

Nuestro análisis de la bibliografía nos indica que es más probable que las familias pobres eduquen a sus hijos (en particular, a las niñas), cuando se les proporcionan recursos adicionales que les permiten cubrir algunos de los costos directos e indirectos de que sus hijos e hijas asistan a la escuela. La eficacia de las intervenciones centradas en los recursos depende de la selección cuidadosa de las familias que carecen de suficientes recursos para la educación y del diseño serio de las características cruciales de los programas (tales como los grados específicos en que el riesgo de deserción es más alto, en particular, entre las niñas). La rentabilidad de las intervenciones centradas en los recursos depende de cuál es el valor más bajo para un estipendio que garantice efectos significativos, en particular, para las niñas. La rentabilidad de las intervenciones centradas en los recursos puede ser mayor, cuando éstas son introducidas en ambientes en los cuales las escuelas son accesibles y su calidad es razonable. Cuando la calidad de estas escuelas no es razonable, se corre el riesgo de que la disminución de la calidad suprima el aumento en el número de inscripciones. Las intervenciones en especie complementarias centradas en la salud pueden aumentar las inscripciones y los logros académicos, tanto para los hombres como para las mujeres.

Conclusión: principales hallazgos, vacíos y notas para una futura agenda investigación.

A partir de nuestro riguroso análisis de la bibliografía, consideramos que, en la actualidad, las prioridades de investigación respecto de las **intervenciones centradas en los recursos** son:

- Estudios longitudinales que sigan a cohortes de niños y niñas que han sido expuestos a estas intervenciones, con el objetivo de evaluar los efectos a largo plazo de la igualdad de género en las primeras etapas de la vida adulta.
- Intervenciones aleatorias para probar los beneficios que tiene en la inscripción, la retención y el aprendizaje, proporcionar información precisa acerca de las ventajas sociales y económicas de terminar la educación secundaria (incluyendo la ventaja específica de asistir a clases de inglés).
- Estudios cualitativos exhaustivos acerca de la manera en que las comunidades escolares entienden y utilizan las intervenciones centradas en los recursos (en dinero o en especie) que tomen en consideración las relaciones locales de poder y las divisiones sociales.

Tras discutir las **intervenciones centradas en la infraestructura**, nuestros hallazgos clave destacan que la proximidad de la escuela constituye una diferencia importante para las niñas y las jóvenes. No existen pruebas de que la disponibilidad de retretes para las niñas y las jóvenes influya de algún modo en su asistencia a la escuela. Las intervenciones que proporcionan “características favorables para las niñas y las jóvenes” mejoran de manera diferencial la inscripción y el aprendizaje de las niñas y las jóvenes. Las intervenciones que combinan mejoras intensivas al aprendizaje después de clases (enfocadas en el desarrollo de competencias personales y sociales) con el apoyo de recursos también tienen el potencial de empoderar a las niñas y las jóvenes.

Consideramos que los siguientes son algunos de los vacíos clave en la investigación sobre las **intervenciones centradas en la infraestructura**:

- Identificación más precisa de los elementos que conforman las características de la infraestructura escolar que resultan más cruciales para sustentar la continuidad de los logros de las niñas y las jóvenes, en relación con la inscripción y el aprendizaje.
- Trabajo cualitativo en materia de transporte escolar, internados y aspectos del trayecto hacia y desde la escuela, tomando en consideración a las adolescentes y la participación en los niveles de secundaria y preparatoria.

5.2 Intervenciones para hacer efectivo el cambio institucional

Nuestro análisis sugiere que los procesos de cambio institucional necesarios para apoyar el acceso y la participación de las niñas y las jóvenes en la enseñanza de alta calidad, sensible a las cuestiones de género y encaminada hacia el empoderamiento son complejos y requieren poner atención, tanto a la reforma general del sistema, como al cambio institucional a nivel de la escuela y del salón de clases.

Reformas al sistema educativo

En la investigación revisada, se hace hincapié en el impacto significativo que contar con profesoras y profesores bien capacitados puede tener en la escolarización y los logros de las niñas y las jóvenes y señala la necesidad de realizar intervenciones sobre la educación, la capacitación, las actitudes y los niveles de apoyo de los profesores y las profesoras. Esto incluye, tanto la capacitación inicial del personal docente, como la capacitación en el empleo (INSET) apropiada. Esto no sólo mejora los niveles globales de calificación de los y las docentes, sino que también les permite abordar de ma-

nera explícita ideas acerca de la igualdad de género. Nuestros hallazgos también sugieren que, si se pretende incitar el interés acerca del género en las instituciones educativas, es importante invertir suficientes recursos para la puesta en práctica de la integración de la perspectiva de género en los diferentes niveles del sistema educativo.

A partir de nuestra lectura de la bibliografía, consideramos que las prioridades actuales en relación con las investigaciones acerca de las **reformas al sistema educativo** son las siguientes:

- Estudios aleatorios acerca de los enfoques alternativos sobre la formación de los y las docentes en cuestiones de género.
- Estudios cualitativos a nivel del salón de clases acerca de cómo y por qué los profesores y las profesoras y el personal encargado de capacitarlos aprovechan su capacitación sobre cuestiones de igualdad de género en sus propias prácticas de enseñanza y cuál es la respuesta de los estudiantes.
- Investigaciones cualitativas acerca de los esfuerzos para incorporar la perspectiva de género en la forma en que se administran las escuelas.
- Investigación acerca de si la manera en que el Estado brinda la educación (centralización, descentralización, modalidades de financiamiento) podría o no estar asociada con la ampliación de la educación de las niñas y las jóvenes, así como con la igualdad de género.

Reformas de las escuelas y los salones de clase

Los hallazgos clave de nuestro análisis acerca de la bibliografía relacionada con los procesos de reforma institucional, a nivel de las escuelas y de los salones de clase, sugieren que es importante contar con una “mezcla de calidad” (la cual involucre una gama de intervenciones diferentes, estrechamente compenetradas con el contexto local específico). Esto incluye un interés explícito en la integración de la igualdad de género en la enseñanza, el aprendizaje y la gestión, lo cual incluye poner atención al programa de estudios, los materiales de aprendizaje y las prácticas pedagógicas. Esto podría involucrar el apoyo para las mujeres que ocupan puestos en la administración educativa y el empleo de profesoras.

A partir de nuestra lectura de la bibliografía, consideramos que, en la actualidad, las prioridades de las investigaciones acerca de las reformas para las escuelas y los **salones de clases** son las siguientes:

- Estudios cualitativos exhaustivos que aborden por qué determinadas estrategias y prácticas pedagógicas (por ejemplo, el aprendizaje en grupo) tienen efectos específicos en el salón de clases, dependiendo del género.
- Estudios cuantitativos que permitan identificar de manera más específica cuáles son las características de la “mezcla de calidad” que resultan más cruciales para mejorar la igualdad de género y el empoderamiento de las niñas y las jóvenes, al interior de las escuelas.

5.3 intervenciones para cambiar las normas de género e incrementar la participación de las mujeres

Las investigaciones que hemos examinado en este análisis indican que los programas que se enfocan en los cambios de las normas de género y en el aumento de la participación de las mujeres (los cuales se suelen aplicar afuera del programa de estudios normal) pueden ser clave para mejorar la escolarización de las niñas y las jóvenes, así como la igualdad de género, más allá del sistema

Conclusión: principales hallazgos, vacíos y notas para una futura agenda investigación.

escolarizado. Sin embargo, las investigaciones y los recursos relacionados con las intervenciones en esta área no han sido suficientes. Por lo tanto, sugerimos que las siguientes áreas sean consideradas prioritarias en las investigaciones futuras:

- Investigación para lograr un mayor entendimiento de los diferentes grupos religiosos y sus enfoques y su compromiso con la educación de las niñas y las jóvenes.
- Investigaciones cualitativas y cuantitativas acerca del papel que desempeñan los espacios de aprendizaje fuera del programa de estudios o del calendario escolar formales, incluyendo los clubes de niñas y jóvenes y su impacto en las normas y las actitudes de género, así como de los resultados de aprendizaje de las niñas y las jóvenes. De manera específica, se deberían utilizar estos estudios para intentar informar o motivar la innovación en el sector escolar formal.
- Estudios que aborden el impacto de las intervenciones que hacen frente a la violencia de género y que apoyan el aprendizaje entre las niñas procedentes de comunidades marginadas.
- Investigaciones cualitativas y cuantitativas acerca de las intervenciones que buscan lograr cambios en las normas y las identidades de género entre niños, jóvenes y adultos.
- Investigaciones que traten a fondo las cuestiones de marginalización y que exploren de qué manera las divisiones sociales entre las niñas y las jóvenes (en relación con las discapacidades, el origen étnico o las clases sociales) interactúan con las formas de la identidad de género y afectan los procesos relacionados con el aumento de la igualdad de género.

5.4 Intervenciones que vinculan el cambio social, la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Las investigaciones que analizamos en esta revisión toman en consideración dos tipos de cambios sociales asociados con la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes, así como de la igualdad de género. En primer lugar, los cambios en el marco jurídico y regulatorio que apoyan las políticas y las prácticas en ambas áreas; y, en segundo lugar, los vínculos entre los resultados de la educación de las niñas y las jóvenes, el género y el empoderamiento de las mujeres, los cuales profundizan los procesos de desarrollo de la igualdad de género. Sólo ha sido en fechas recientes que se han comenzado a realizar investigaciones en este campo, a pesar de que éstas tocan procesos clave (en particular, los vínculos entre la educación escolarizada y el enfrentamiento de la violencia de género y los vínculos con la participación económica, política y cultural).

Sugerimos desarrollar un programa que amplíe esta área de investigación, para incluir:

Estudios históricos acerca de las redes para el cambio de políticas, en los cuales se identifique de qué manera el activismo de las mujeres se ha movilizado alrededor de cambios específicos en la educación, la legislación, la disposición de medios de comunicación y los flujos de financiamiento. Estudios cualitativos y longitudinales acerca de los efectos de las estrategias combinadas de empoderamiento sobre la violencia de género más allá de la escuela, las normas de género y la educación de las niñas y las jóvenes.

5.5 Intervenciones combinadas

Como se destacó en las secciones anteriores, son varios los estudios incluidos en esta revisión que señalan la importancia de combinar una gama de intervenciones, con el objetivo de aumentar la participación de las niñas y las jóvenes en la escuela, mejorar la calidad de la educación que reci-

ben y aumentar el grado en que esto las empodera y promueve resultados más amplios, en materia de igualdad de género. Los ejemplos de esta situación incluyen pruebas de que la efectividad de las intervenciones centradas en la infraestructura aumenta, cuando éstas se encuentran vinculadas con el aprendizaje y la enseñanza, y que una gama de intervenciones centradas en la infraestructura (combinadas con intervenciones relacionadas con el cambio institucional) puede ser importante para el desarrollo de escuelas con un ambiente favorable para las niñas y las jóvenes. Esto tendría resultados positivos para la experiencia de aprendizaje de las niñas y las jóvenes. Por lo tanto, recomendamos que, en el futuro, las investigaciones presten atención especial a las interconexiones entre los diferentes tipos de intervenciones, a la manera en que interactúan con las reformas en otros sectores relacionados con el desarrollo social (v.gr., salud, seguridad social, gobernanza democrática) y, en términos generales, a su relación con la igualdad de género.

5.5 Abordando el contexto

Las investigaciones revisadas en este análisis sugieren que los aspectos contextuales pueden resultar cruciales para el desarrollo y el impacto de las diferentes formas de intervención. Sin embargo, también hallamos que, en varios estudios de investigación acerca de las intervenciones centradas en la educación de las niñas y las jóvenes, no se ha considerado el contexto de manera adecuada. Esto resulta particularmente inquietante, dado que las conclusiones sugieren que una intervención específica podría funcionar en muchos ámbitos diferentes y que no se ha prestado suficiente atención a las condiciones específicas que permitieron que resultaran apropiadas para el ámbito en el cual fueron estudiadas.

Recomendamos que, durante el desarrollo de investigaciones futuras y al momento de considerar las intervenciones, se preste particular atención a las características contextuales. Nuestra revisión de la bibliografía sugiere que los elementos clave en las áreas donde persiste la división social están asociados con este campo de investigación y que es necesario tomarlos en consideración, al investigar o desarrollar intervenciones centradas en la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes, así como en el aumento de la igualdad de género. Esta lista comprende los siguientes elementos: Estatus/clase socioeconómico (entendido, tanto en términos del acceso al capital económico/político, como al capital social/cultural)

- Raza
- Origen étnico
- Ubicación (por ejemplo, acceso social y material a la infraestructura y los recursos)
- Niveles de discriminación y exclusión relacionados con las discapacidades
- Niveles de confianza en la denuncia de aspectos de violencia

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, las características de desigualdad son específicas para cada contexto y, si bien también nos preocupa que no exista una intervención universal, también aconsejaríamos prudencia en contra de las listas canónicas de divisiones sociales para todos los contextos.

5.6 Garantizar la calidad de la investigación: desarrollo de la investigación profesional y promoción de la capacidad de investigación en el hemisferio sur

Las ONG y los organismos multilaterales han desarrollado un corpus considerable de informes som- bra, el cual fue excluido del análisis para este informe, ya que dichos estudios carecían del rigor

Conclusión: principales hallazgos, vacíos y notas para una futura agenda investigación.

exigido. A consecuencia de esto, dichas investigaciones fueron clasificadas como de calidad media o alta. En esta bibliografía (la cual suele tener como objetivo un público interesado en temas de política o de apoyo), se destacan ejemplos interesantes acerca del trabajo innovador y las intervenciones prometedoras que llevan a cabo las ONG y otros organismos. Sin embargo, por una parte, en los estudios de caso proporcionados, no se suelen describir los métodos utilizados para recabar la información y para llevar a cabo el análisis. Por otra parte, en los proyectos discutidos, la reflexión sobre el papel de los investigadores frecuentemente es mínima o nula. En ocasiones, se presentan datos brutos, sin intentar sintetizarlos o analizar sus implicaciones. Por lo tanto, se pierden oportunidades considerables para aprovechar las experiencias de los profesionales en el campo, las cuales ayudarían a comprender los procesos de cambio asociados con las ONG y otros proyectos. Sin embargo, existen algunos ejemplos de buenas prácticas, por medio de las cuales las ONG establecen alianzas con instituciones externas, para llevar a cabo investigaciones acerca de programas específicos. Las estrategias para la investigación de las acciones que adoptan las ONG suelen ser áreas fructíferas para una reflexión metodológica adicional, pero no se suelen documentar estos procesos. En términos más generales, es necesario asegurar que la investigación emprendida en asociación con proyectos y programas específicos esté basada en preguntas de investigación, metodologías y marcos analíticos claros y que éstos (junto con la reflexión acerca de sus implicaciones y limitaciones) estén documentados de manera clara en la bibliografía producida. Una de las características de esta revisión fue la baja representación de trabajos realizados por investigadores ubicados en el Sur global. Existe un vacío considerable en este campo de investigación, lo cual constituye un indicio de la circulación limitada del trabajo de estos expertos. Sin embargo, también sugiere la importancia de desarrollar políticas cuyo objetivo sea mejorar la capacidad de investigación, la publicación y el diálogo acerca de la educación de las niñas y las jóvenes, así como acerca de la igualdad de género, con los investigadores ubicados en el hemisferio sur.

5.7 Prioridades para una futura agenda de la investigación

No se han establecido prioridades para la investigación futura entre los temas que se han sugerido en las secciones 5.1 a la 5.5. Sin embargo, a partir de este análisis, recomendamos que se preste particular atención al vacío en la investigación acerca de las normas y la inclusión y que se ubique a las áreas de intersección de las desigualdades asociadas con contextos particulares de exclusión en los primeros lugares de la lista para investigaciones futuras. Desde nuestro punto de vista, esto ayudará a proporcionar información y comprensión, lo cual permitirá hacer realidad algunas de las características emergentes del marco posterior al 2015 (relacionadas con el tratamiento de la igualdad y la interconectividad del cambio educativo y social en todas las áreas), de manera particular, aquéllas relacionadas con la igualdad de género.

Referencias

Los estudios incluidos están marcados con *

- *Aggarwal B. (2004), *A field of one's own: gender and land rights in South Asia*, Cambridge: Cambridge University Press.
- *Ahmed A.U., Arends-Kuenning M. (2006), "Do crowded classrooms crowd out learning? Evidence from the Food for Education Program in Bangladesh", *World Development* 34(4): 665-684.
- *Aikman S., Rao N. (2010), "Quality education for gender equality" (ponencia sobre antecedentes para la conferencia *Quality Education Stream E4*), Dakar, Senegal, 17 al 20 de mayo.
- *Aikman S., Unterhalter E. (2013), "Gender equality, capabilities and the terrain of quality education", en Tikly L., Barrett A. (eds.), *Education quality and social justice in the global south*, Abingdon: Routledge, páginas 25-39.
- *Akresh R., de Walque D., Kazianga H. (2013), *Cash transfers and child schooling: evidence from a randomized evaluation of the role of conditionality* (documento de trabajo sobre las investigaciones relativas a las políticas 6340 y la Serie de evaluaciones de impacto No. 82), Washington, DC: Banco Mundial.
- *Al-Samarrai S., Peasgood T. (1998). "Educational attainments and household characteristics in Tanzania", *Economics of Education Review* 17(4): 395-417.
- *Andrabi T., Das J., Khwaja A. (2013), "Students today, teachers tomorrow? Identifying constraints on the provision of education", *Journal of Public Economics* 100: 1-14.
- *Antecol H., Ozkan E., Ozbeklik S. (2012), *The effect of teacher gender on student achievement in primary school: evidence from a randomized experiment* (documento de análisis de IZA No. 6453), Bonn: IZA.
- Arnot M. (2007), "Education feminism, gender equality and school reform in late 20th century England", en Teese R., Lamb S., Duru-Bellat M. (eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy, volume 2: inequality in education systems*, Dordrecht: Springer, páginas 207-226.
- Arnot M. (2010), *Promoting substantive gender equality in education: youth citizenship* (documento de orientación sobre políticas No. 17), Cambridge: RECOUP, University of Cambridge.
- *Asadullah M. N., Chaudhury N. (2006), *Religious schools, social values and economic attitudes: evidence from Bangladesh* (serie de documentos de trabajo QEH, QEHWPS139), Oxford: University of Oxford, Department of International Development.
- *Asadullah M.N., Chaudhury N. (2009), "Holy alliances: public subsidies, Islamic high schools and female schooling in Bangladesh", *Education Economics* 17(3): 377-394.
- *Aslam M., Kingdon G. (2008), *What can teachers do to raise pupil achievement?* (documento de trabajo de RECOUP No. 19), Cambridge: Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge.
- Aslam M., Kingdon G., De A., Kumar R. (2010), *Economic returns to schooling and skills: an analysis of India and Pakistan* (documento mundial de RECOUP No. 38), Cambridge: Research Consortium on Educational Outcomes and Poverty, University of Cambridge.
- *Azam M., Kingdon G. (2013), "Are girls the fairer sex in India? Revisiting intra-household allocation of education expenditure", *World Development* 42: 143-164.
- *Badruddin S. H., Ajmal A., Habib P., Ghazala R., Kausar Khan S., Pappas G. (2008), "Tawana project: school nutrition program in Pakistan: its success, bottlenecks and lessons learned", *Asia Pacific Journal of Clinical Nutrition* 17(1): 357-360.
- *Baird S., McIntosh C., Ozler B. (2011), "Cash or condition? Evidence from a cash transfer experiment", *Quarterly Journal of Economics* 126(4): 1709-1753.
- *Baird S. J., Garfein R. S., McIntosh C. T., Ozler B. (2012), "Effect of a cash transfer programme for schooling on prevalence of HIV and herpes simplex type 2 in Malawi: a cluster randomised trial", *The Lancet* 379(9823): 1320-1329.
- *Bajaj M. (2009), "Un/doing gender? A case study of school policy and practice in Zambia", *International Review of Education* 55(5-6): 483-502.
- *Baker D. P., Riordan C., Schaub M. (1995), "The effects of sex-grouped schooling on achievement: the role of national context", *Comparative Education Review* 39(4): 468-482.

- *Balfour R. (2003), "Between the lines: gender in the reception of texts by school children in rural KwaZulu-Natal, South Africa", *Gender and Education* 15(2): 183-199.
- Banco Mundial y UNICEF (2009), *Abolishing school fees in Africa: lessons from Ethiopia, Ghana, Kenya, Malawi, and Mozambique*, Washington, DC: Banco Mundial.
- *Bandiera O., Bueren N., Burgess R., Goldstein M., Gulesci S., Rasul I., Sulaiman M. (2012), *Empowering adolescent girls: evidence from a randomised control trial in Uganda*, Londres: London School of Economics.
- *Banerjee A., Glewwe A. P., Powers S., Wasserman M. (2013), *Expanding access and increasing student learning in post-primary education in developing countries: a review of the evidence* (documento de trabajo para J-PAL), Cambridge, MA: MIT.
- Batliwala S. (2007), "Taking the power out of empowerment: an experiential account", *Development in Practice* 17(4-5): 557-565.
- *Baulch B. (2011), "The medium-term impact of the primary education stipend in rural Bangladesh", *Journal of Development Effectiveness* 3(2): 243-262.
- *Beaman L., Duflo E., Pande R., Topalova P. (2012), "Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: a policy experiment in India", *Science Magazine* 335(6068): 582-586.
- *Behrman J., Parker S., Todd P. (2011), "Do conditional cash transfers for schooling generate lasting benefits: a five-year followup of Progres/Oportunidades", *Journal of Human Resources* 46(1): 93-122.
- *Behrman J., Parker S., Todd P. (2010), "Incentives for students and parents" (ponencia presentada en la conferencia *Educational policy in developing countries: what do we know and what should we do to understand what we don't know*), University of Minnesota, 4-5 de febrero.
- *Bernard A., Velasco E., Antonowicz L., Jensen V. (2003), *Gender and ethnicity in the context of equality and access in Lao education*, Bangkok: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para Asia y el Pacífico.
- *Birdthistle I., Dickson K., Freeman M., Javidi L. (2011), *What impact does the provision of separate toilets for girls at school have on their primary and secondary school enrolment, attendance and completion? A systematic review of the evidence*, Londres: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Blackmore J. (1999), "Localization/globalization and the midwife state: strategic dilemmas for state feminism in education?", *Journal of Education Policy* 14(1): 33-54.
- *Burde D., Linden L. (2010), *The effect of village-based schools: evidence from a randomized controlled trial in Afghanistan* (serie de documentos de trabajo No.18039), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Buttenheim A., Alderman H., Friedman J. (2011), *Impact evaluation of school feeding programs in Lao PDR* (serie de Documentos de trabajo sobre las investigaciones relativas a las políticas 5518), Washington, DC: Banco Mundial.
- *Chambers E. A., Schreiber J. B. (2004), "Girls' academic achievement: varying associations of extracurricular activities", *Gender and Education* 16(3): 327-346.
- *Chan-Tiberghien J. (2004), *Gender and human rights politics in Japan: global norms and domestic networks*, Stanford, CA: Stanford University Press.
- *Chapman D., Mushlin S. (2009), "Do girls' scholarship programs work? Evidence from two countries", *International Journal of Educational Development* 28: 460-472.
- *Chin A. (2005), "Can redistributing teachers across schools raise educational attainment? Evidence from Operation Blackboard in India", *Journal of Development Economics* 78(2): 384-405.
- *Chudgar A., Vyjayanthi S. (2008), "The relationship between teacher gender and student achievement: evidence from five Indian states", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 38(5): 627-642.
- *Cowan F., Pascoe S., Langhaug L., Dirawo J., Chidiya S., Jaffar S., Mbizvo M., Stephenson J. M., Johnson A. M., Power R. M., Woelk G., Hayes R. J. (2008), "The Regai Dzive Shiri Project: a cluster randomised controlled trial to determine the effectiveness of a multi-component community-based HIV prevention intervention for rural youth in Zimbabwe: study design and baseline results", *Tropical Medicine and International Health* 13(10): 1235-1244.

- *Creighton M., Park H. (2010), "Closing the gender gap: six decades of reform in Mexican education", *Comparative Education Review* 54(4): 513-537.
- *David M., Weiner G., Arnot M. (1997), "Strategic feminist research on gender equality and schooling in Britain in the 1990s", en Marshall C (ed.), *Feminist critical policy analysis 1: a perspective from primary and secondary schooling*, Londres: Falmer Press.
- *DeJaeghere J., Wiger (2013), "Gender discourses in an NGO education project: openings for transformation toward gender equality in Bangladesh", *International Journal of Educational Development* 33(6): 557-565.
- DeJaeghere J., Parkes J., Unterhalter E. (2013), "Gender justice and education: linking theory, policy and practice", *International Journal of Educational Development* 33(6): 539-545.
- *Del Franco N. (2010), "Aspirations and self-hood: exploring the meaning of higher secondary education for girl college students in rural Bangladesh", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(2): 147-165.
- DFID (2013), How to note: *assessing the strength of evidence* (documento de prácticas del DFID), Londres: Department for International Development.
- *Dieltiens V., Unterhalter E., Letsatsi S., North A. (2009), "Gender blind, gender-lite: a critique of gender equity approaches in the South African Department of Education", *Perspectives in Education* 27(4): 365-374.
- *Doctor H. (2005), "Women's schooling and religious affiliation in Malawi at the end of the twentieth century", *International Journal of Educational Development* 25(5): 481-492.
- *Dolan C., Ryus C., Dopson S., Montgomery P., Scott L. (2013), "A blind spot in girls education: menarche and its webs of exclusion in Ghana", *Journal of International Development*. Lectura temprana.
- *Duflo E. (2012), "Women empowerment and economic development", *Journal of Economic Literature* 50(4): 1015-1079.
- Evans D., Kremer M., Ngatia M. (2009), *The impact of distributing school uniforms on children's education in Kenya* (documento no publicado), Cambridge, MA: JPAL, MIT.
- Eyben R., Kabeer N., Cornwall A. (2008), *Conceptualising empowerment and the implications for pro-poor growth* (ponencia preparada para DAC poverty Network), Brighton: Institute of Development Studies.
- *Field E., Ambrus A. (2008), "Early marriage, age of menarche and female schooling in Bangladesh", *Journal of Political Economy* 116(5): 881-930.
- *Field E., Robles O., Torero M. (2009), "Iodine deficiency and schooling attainment in Tanzania", *American Economic Journal: Applied Economics* 1(4): 140-169.
- *Filmer D., Schady N. (2011), "Does more cash in conditional cash transfer programs always lead to larger impacts on school attendance?", *Journal of Development Economics* 96: 150-157.
- *Fiszbein A., Schady N., Ferreira F., Grosh M., Keleher N., Olinto P., Skoufias E. (2009), *Conditional cash transfers: reducing present and future poverty*, Washington, DC: Banco Mundial.
- *Fitzgerald A., Stanton B., Terren N., Shipena H., Li X., Kahihuata J., Ricardo I. B., Galbraith J. S., De Jaeger A. M. (1999), "Use of Western-based HIV risk reduction interventions targeting adolescents in an African setting", *Journal of Adolescent Health* 25(1): 52-61.
- *Forbes J., Öhrn E., Weiner G. (2011), "Slippage and/or symbolism: gender, policy and educational governance in Scotland and Sweden", *Gender and Education* 23(6): 761-776.
- *Forde C. (2008), *Tackling gender inequality: raising pupil achievement*, Edimburgo: Dunedin.
- *Freeman M. C., Greene L. E., Dreibelbis R., Saboori S., Muga R., Brumback B., Rheingans R. (2012), "Assessing the impact of a school-based water treatment, hygiene and sanitation programme on pupil absence in Nyanza Province, Kenya: a cluster-randomized trial", *Tropical Medicine and International Health* 17(3): 380-391.
- *Friedman W., Miguel E., Kremer M., Thornton R. (2011), *Education as liberation?* (serie de documentos de trabajo NBER No. 16939), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- *Fuller B., Huam H., Snyder C. W. (1994), "When girls learn more than boys: the influence of time in school and pedagogy in Botswana", *Comparative Education Review* 38(3): 347-376.
- George A. (2004), "Beyond literacy: the adult literacy movement in Nellore and its impact", en Karlekar M. (ed.), *Paradigms of learning: the total literacy campaign in India*, Nueva Delhi: Sage Publications.

- *Gervais C. (2011), "From education equality? Bolivian adolescent males' understanding of gender equality in the wake of sensitivity workshops", en Denov M., Maclure R., Campbell K. (eds.), *Children's rights and international development: lessons and challenges from the field*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
- *Glick P. (2008), "What policies will reduce gender schooling gaps in developing countries: evidence and interpretation", *World Development* 36(9): 1623-1646.
- *Grant M., Lloyd C. B., Mensch B. (2013), "Menstruation and school absenteeism: evidence from rural Malawi", *Comparative Education Review* 57(2): 260-284.
- *Greany K. (2008), "Rhetoric versus reality: exploring the rights-based approach to girls education in rural Niger", *Compare* 38(5): 555-568.
- *Grupo de Evaluación Independiente, Banco Mundial (2011), *Do conditional cash transfers lead to medium-term impacts? Evidence from a female school stipend program in Pakistan*, Washington, DC: Banco Mundial.
- Guba E. G. (1981), "Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries: Educational Resources Information Center annual review paper", *Educational Communication and Technology* 29: 75-91.
- *Hallfors D., Cho H., Rusakaniko S., Iritani B., Mapfumo J., Halpern C. (2011), "Supporting adolescent orphan girls to stay in school as HIV risk prevention: evidence from a randomized controlled trial in Zimbabwe", *American Journal of Public Health* 101(6): 1082-1088.
- *Hatcher A., de Wet J., Bonell C., Strange V., Phetla G., Proynk P. M., Kim J. C., Morison L., Porter J. D., Busza J., Watts C., Hargreaves J. R. (2011), "Promoting critical consciousness and social mobilization in HIV/AIDS programmes: lessons and curricular tools from a South African intervention", *Health Education Research* 26(3): 542-555.
- *Holden C. (1993), "Giving girls a chance: patterns of talk in cooperative group work", *Gender and Education* 5(2): 179-189.
- *Hossain A., Tarmizi R. A. (2012), "Gender-related effects of group learning on mathematics achievement among the rural secondary students", *Eurasian Journal of Educational Research* 12(47): 1-22.
- *Hungu N., Thuku F. (2010), "Differences in pupil achievement in Kenya: implications for policy and practice", *International Journal of Educational Development* 30(1): 33-43.
- Islam A., Choe C. (2013), "Child labor and schooling responses to access to microcredit in rural Bangladesh", *Economic Inquiry* 51(1): 46-61.
- Jeffery P., Jeffery R. (1998), "Silver bullet or passing fancy? Girls' schooling and population policy", en Jackson C. and Pearson R. (eds.), *Feminist visions of development*, Londres y Nueva York: Routledge.
- *Jensen R. (2010a), "The perceived returns to education and the demand for schooling", *Quarterly Journal of Economics* 125(2): 515-548.
- *Jensen R. (2010b), *Economic opportunities and gender differences in human capital: experimental evidence for India* (documento de trabajo No. 16021), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- *Jensen R. (2012), "Do labor market opportunities affect young women's work and family decisions? Experimental evidence from India", *Quarterly Journal of Economics* 127(2): 753- 792.
- *Jones S. K. (2011), "Girls' secondary education in Uganda: assessing policy within the women's empowerment framework", *Gender and Education* 23(4): 385-341.
- Jones N., Holmes R., Espey J. (2010), "Progressing gender equality post-2015: harnessing the multiplier effects of existing achievements", *IDS Bulletin* 41: 113-122.
- *Kalman J. (2001), "Everyday paperwork: literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semiurban community of Mexico City", *Linguistics and Education* 12(4) 367-391.
- *Kalman J. (2005), *Discovering literacy: access routes to written culture for a group of women in Mexico*, Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- *Karlsson J. (2010), "Gender mainstreaming in a South African provincial education department: a transformative shift or technical fix for oppressive gender relations?", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(4): 497-514.
- Kazianga H., de Walque D., Alderman H. (2009), *Educational and health impacts of two school feeding schemes: evidence from a randomized trial in rural Burkina Faso* (serie de Documentos de trabajo sobre la investigación de las políticas 4976), Washington, DC: Banco Mundial.

- *Kazianga H., Levy D., Linden L., Sloan M. (2012), *The effects of girl-friendly schools: evidence from the BRIGHT school construction program in Burkina Faso* (documento de trabajo sobre la investigación No. 18115), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- *Khandekar S. (2009), "Literacy brought us to the forefront: literacy and empowering processes for Dalit community women in a Mumbai slum", en Robinson-Pant A (ed.), *Women, literacy and development: alternative perspectives*, Londres: Routledge, páginas 206-218.
- *Khandker S. R. (1996), *Education achievements and school efficiency in rural Bangladesh* (documento de análisis del Banco Mundial, 319), Washington, DC: Banco Mundial.
- *Khandker S. R., Pitt M., Fuwa N. (2003), "Subsidy to promote girls' secondary education: the female stipend program in Bangladesh", http://mpr.ub.uni-muenchen.de/23688/1/MPRA_paper_23688.pdf (consultado el 13 de enero de 2014).
- *Kim D.H., Law H. (2012), "Gender gap in maths test scores in South Korea and Hong Kong: role of family background and single-sex schooling", *International Journal of Educational Development* 32(1): 92-103.
- *Kingdon G., Siphimalani-rao V. (2010), "Para-teachers in India: status and impact", *Economic and Political Weekly* xlv(12): 59-67.
- *Kirabo J. C. (2011), *Single-sex schools, student achievement, and course selection: evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago* (documento de trabajo NBER No. 16817), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Krefting L. (1991), Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness, <http://portal.limkokwing.net/moduleat/rigor%20in%20qualitative%20research%20trustworthiness%20test%281%29.pdf> (consultado el 13 de enero de 2014).
- *Kremer M., Miguel E., Thornton R. (2009), "Incentives to learn", *The Review of Economics and Statistics* 91(3): 437-456.
- *Laugharn P. (2007), *Negotiating education for many: enrolment, dropout and persistence in the community schools of Kolondieba, Mali* (monografía de investigación CREATE Pathways to Success No. 14), Falmer: CREATE, University of Sussex.
- *Leach F., Mitchell C. (2006), *Combating gender violence in and around schools*. Londres: Trentham.
- Leach F., Slade E., Dunne M. (2012), *Desk review for Concern Worldwide: promising practice in school related gender based violence (SRGBV) prevention and response programming globally*, Falmer: University of Sussex, Center for International Education.
- Learning Metrics Task Force (2013), *Towards universal learning: recommendations of the Learning Metrics Task Force*, Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO con Brookings Centre for Universal Education.
- *Lee S.-C. (2011), "Negotiating for change: women's movements and education reform in Taiwan" *Gender and Education* 23(1): 47-58.
- *Lindgren T., Rankin S., Rankin W. (2005), "Malawi women and HIV: socio-cultural factors and barriers to prevention", *Women and Health* 41(1): 69-86.
- *Lloyd C. B. (ed.) (2005), *Growing up global: the changing transitions to adulthood in developing countries*, Washington, DC: National Academy Press.
- *Lloyd C. B., Young J. (2009), *New lessons: the power of educating adolescent girls*, Nueva York: The Population Council.
- *Lloyd C. B., El Tawila S., Clark W., Mensch B. (2003), "The impact of educational quality on school exit in Egypt", *Comparative Education Review* 47(4): 444-467.
- *Lloyd C. B., Mensch B. S., Clark W. H., (2000), "The effects of primary school quality on school dropout among Kenyan girls and boys", *Comparative Education Review* 44(2): 113-147.
- *Lloyd C. B., Mete C., Grant M. J. (2009), "The implications of changing educational and family circumstances for children's grade progression in rural Pakistan: 1997-2004", *Economics of Education Review* 28: 152-160.
- *Manion C. (2012), "Power, knowledge and politics: exploring the contested terrain of girl- focused interventions at the national launch of the United Nations Girls' Education Initiative in The Gambia", *Theory and Research in Education* 10(3): 229-252.
- *Marpathia A., Moussie R. (2013), "A question of gender justice: exploring the linkages between women's unpaid care work, education and gender equality", *International Journal of Educational Development* 33(6): 585-594.

- Maxwell J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3era edición), Nueva York: Sage Publications.
- *Mbizvo M. T., Kasule J., Gupta V., Rusakaniko S., Kinoti S. N., Mpanju-Shumbushu W., Sebina-Zziwa A. J., Mwateba R., Padayachy J. (1997), "Effects of a randomized health education intervention on aspects of reproductive health knowledge and reported behaviour among adolescents in Zimbabwe", *Social Science and Medicine* 44(5): 573-577.
- *Mensch B. S., Lloyd C. B. (1998), "Gender differences in the schooling experiences of adolescents in low-income countries: the case of Kenya", *Studies in Family Planning* 29(2): 167-184.
- Michaelowa K. (2001), "Primary education quality in Francophone Sub-Saharan Africa: determinants of learning achievement and efficiency considerations", *World Development* 29(10): 1699-1716.
- Miguel E., Kremer M. (2004), "Worms: identify impacts on education and health in the presence of treatment externalities", *Econometrica* 72(1): 159-217.
- *Mingat A., Suchaut B. (2000), *Les systèmes éducatif africains: une analyse économique comparative*, Bruselas: De Boeck Université.
- *Miske S., Meagher M., DeJaeghere J. (2010), "Gender mainstreaming in education at the level of field operations: the case of CARE USA's indicator framework", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(4): 441-458.
- *Mocan N. H., Cannonier C. (2012), *Empowering women through education: evidence from Sierra Leone* (serie de documentos de trabajo No. 18016), Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- *Moeller K. (2013), "The Girl Effect", *International Journal of Educational Development* 33: 612-621.
- *Monkman K. (2011), "Introduction: framing gender, education and empowerment", *Research in Comparative and International Education* 6(1): 1-13.
- *Montgomery P., Ryus C. R., Dolan C. S., Dopson S., Scott L. M. (2012), "Sanitary pad interventions for girls' education in Ghana: a pilot study", *PLoS ONE* 7(10): e48274.
- Moore A., Akhter S., Aboud F. (2008), "Evaluating an improved quality preschool program in rural Bangladesh", *International Journal of Educational Development* 28(2): 118-131.
- *Morrell R., Epstein D., Unterhalter E., Bhana D., Moletsane R. (2009), *Towards gender equality*, Durban: University of KwaZulu Natal Press.
- *Munshi K., Rosenzweig M. (2006), "Traditional institutions meet the modern world: caste, gender, and schooling choice in a globalizing economy", *American Economic Review* 96(4): 1225-1251.
- *Murphy-Graham E. (2008), "Opening the black box: women's empowerment and innovative secondary education in Honduras", *Gender and Education* 20(1): 31-50.
- *Murphy-Graham E. (2010), "And when she comes home? Education and women's empowerment in intimate relationships", *International Journal of Education Development* 30(3): 320-331.
- *Murphy-Graham E. (2012), *Opening minds, improving lives: education and women's empowerment in Honduras*, Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- *Oster E., Thornton R. (2011), "Menstruation, sanitary products, and school attendance: evidence from a randomized evaluation", *American Economic Journal: Applied Economics* 3(1): 91-100.
- Panda P., Agarwal B. (2005), "Marital violence, human development and women's property status in India", *World Development* 33(5): 823-850.
- *Pappas G., Agha A., Rafique G., Khan K. S., Badruddin S. H., Peermohamed H. (2008), "Community-based approaches to combating malnutrition and poor education among girls in resource-poor settings: report of a large scale intervention in Pakistan", *Rural and Remote Health* 8(3): 820.
- *Para-Mallam F. J. (2010), "Promoting gender equality in the context of Nigerian culture and religious expression: beyond increasing female access to education", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 40(4): 459-477.
- *Parkes J., Chege F. (2010), "Girls' education and violence: reflections on the first decade of the twenty-first century" (ponencia presentada en la Conferencia *UNGEI E4*), Dakar (Senegal), mayo.
- *Parkes J., Heslop J. (2013), *Stop violence against girls in school: Endline Report*, Londres: ActionAid.
- *Parkes J., Heslop J., Oando S., Sabaa S., Januario F., Figue A. (2013), "Conceptualizing gender and violence in research: insights from studies in schools and communities in Kenya, Ghana and Mozambique", *International Journal of Educational Development* 33(6): 546-556.

- *Peppin Vaughan R. (2013), "Complex collaborations: India and international agendas on girls' and women's education, 1947-19902, *International Journal of Educational Development* 33(2): 118-129.
- *Population Council (2000), *Incentives help delay marriage among Bangladeshi girls*, Nueva York: Population Council.
- *Pronyk P., Hargreaves J. R., Kim J. C., Morison L. A., Phetla G., Watts C., Busza J., Porter J. D. (2006), "Effect of a structural intervention for the prevention of intimate-partner violence and HIV in rural South Africa: a cluster randomised trial", *The Lancet* 368(9551): 1973-1983.
- *Puchner L. (1995), "Literacy links: issues in the relationship between early childhood development, health, families and literacy", *International Journal of Educational Development* 15(3): 307-319.
- *Ramachandran V. (ed.) (2004), *Gender and social equity in primary education: hierarchies of access*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Raynor J. (2005), "Educating girls in Bangladesh: watering a neighbour's tree?", en Aikman S., Unterhalter E. (eds.), *Beyond access*, Oxford: Oxfam.
- *Robinson-Pant A (2000) Women and literacy: a Nepal perspective. *International Journal of Educational Development* 20(4): 349-364.
- *Robinson-Pant A (2001) *Why eat green cucumber at the time of dying? Exploring the link between women's literacy and development: a Nepal perspective*. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- *Robinson-Pant A, (ed.) (2004), *Women, literacy and development: alternative perspectives*, Londres: Routledge.
- Ryan G. W. (2004), *What are standards of rigor for qualitative research?* <http://www.wjh.harvard.edu/nsfqual/Ryan%20Paper.pdf> (consultado el 13 de enero de 2014).
- *Schultz T. P. (2002), "Why governments should invest more to educate girls", *World Development* 30(2): 207-225.
- *Schultz T. P. (2004), "School subsidies for the poor: evaluating the Mexican Progresa poverty program", *Journal of Development Economics* 74: 199-250.
- Seale C., Silverman D. (1997), "Ensuring rigour in qualitative research", *European Journal of Public Health* 7(4): 379-384.
- *Seel A. (2007), *Social inclusion: gender and equity in education: SWAPS in South Asia synthesis report*, Katmandú: UNICEF.
- *Seged A., Beyenne A., Dubale T., Fuller B., Holloway S., King E. (1991), "What factors shape girls school performance? Evidence from Ethiopia", *International Journal of Educational Development* 11(2): 107-118
- *Sharma P., Verma G., Arur A. (2013), "Negotiating meanings of gender justice: Critical reflections on dialogs and debates in a non governmental organisation (NGO)", *International Journal of Educational Development* 33 (6): 576-584.
- *Shimamura Y., Lastarria-Cornhiel S. (2010), "Credit program participation and child schooling in rural Malawi", *World Development* 38(4): 567-580.
- *Silfver A. L. (2010), "Emancipation or neo-colonisation? Global gender mainstreaming policies, Swedish gender equality politics and local negotiations about putting gender into education reforms in the Lao People's Democratic Republic", *Compare* 40(4): 479-495.
- *Srivastava P. (2006), "Private schooling and mental models about girls' schooling in India", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 36(4): 497-514.
- *Ssewamala F. M., Ismayilova L., McKay M., Sperber E., Bannon W., Alicea S. (2010), "Gender and the effects of an economic empowerment program on attitudes toward sexual risk-taking among AIDS-orphaned adolescent youth in Uganda", *Journal of Adolescent Health* 46(4): 372-378.
- *Street B. V. (2004), "Implications of the new literacy studies for researching women's literacy programmes", en Robinson-Pant A. (ed.), *Women, literacy and development: alternative perspectives*, Londres: Routledge.
- Tobin G. A., Begley C. M. (2004), "Methodological rigour within a qualitative framework", *Journal of Advanced Nursing* 48(4) 388-396.
- UNESCO (2012), Global monitoring report. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2012-report-ch1.pdf> (consultado el 16 de enero de 2014).
- Unterhalter E. (2005), "Fragmented frameworks: researching women, gender, education and development", en Aikman S., Unterhalter E. (eds.), *Beyond access: developing gender equality in education*, Oxford: Oxfam Publishing, páginas 15-35.

- *Unterhalter E. (2007) *Gender, schooling and global social justice*, Abingdon: Routledge Taylor Francis.
- *Unterhalter E. (2009), "Translations and transversal dialogues: An examination of mobilities associated with gender, education and global poverty reduction", *Comparative Education* 45(3): 329-345.
- *Unterhalter E. (2012a), "Inequality, capabilities and poverty in four African countries: girls' voice, schooling and strategies for institutional change", *Cambridge Journal of Education* 42(3): 307-325.
- *Unterhalter E. (2012b), "Silences, stereotypes and local selection: negotiating policy and practice to implement the MDGs and EFA", en Verger A, Altinyelken H. K., Novelli M. (eds.), *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies*, Londres: Continuum, páginas 79-100.
- Unterhalter E. (2012c), "Mutable meanings: gender equality in education and international rights frameworks", *Equal Rights Review* 8: 67-84.
- *Unterhalter E. (2013), "Connecting the private and the public: pregnancy, exclusion, and the expansion of schooling in Africa", *Gender and Education* 25(1): 75-90.
- Unterhalter E., Dorward A. (2013), "New MDGs, development concepts, principles and challenges in a post-2015 world", *Social Indicators Research* 113(2): 609-625.
- *Unterhalter E., Dutt S. (2001), "Gender, education and women's power: Indian state and civil society intersections in DPEP (District Primary Education Programme) and Mahila Samakhya", *Compare* 31(1): 57-73.
- *Unterhalter E., Heslop J. (2012), *Transforming education for girls in Tanzania and Nigeria: cross country analysis of endline research studies*, Londres: ActionAid.
- *Unterhalter E., North A (2011) Girls' schooling, gender equity and the global education and development agenda: conceptual disconnections, political struggles, and the difficulties of practice. *Feminist Formations* 23(3): 1-22.
- *Unterhalter E., North A., Longlands H. (2012a), *Tackling education needs inclusively: baseline research study*, Londres: VSO/CECEPS, Institute of Education.
- *Unterhalter E., Yates C., Makinda H., North A. (2012b), "Blaming the poor: constructions of marginality and poverty in the Kenyan education sector", *Compare* 42(2): 213-233.
- Unterhalter E., Heslop J., Mamedu A. (2013), "Girls claiming education rights: reflections on distribution, empowerment and gender justice in Northern Tanzania and Northern Nigeria", *International Journal of Educational Development* 33(6): 566-575.
- *Vyas S., Watts C. (2009), "How does economic empowerment affect women's risk of intimate partner violence in low and middle income countries? A systematic review of published evidence", *Journal of International Development* 21(5): 577-602.
- *Walton A. (2013), "Just men? Towards the education of men for gender justice in a context of religiously legitimised patriarchy: a South African case study", *International Journal of Educational Development* 33(6): 604-611.
- *Warrington M., Kiragu S. (2011), "It makes more sense to educate a boy: girls against the odds in Kajiado, Kenya", *International Journal of Educational Development* 32(2): 301-309.
- *Wester A., Henriksson W. (2000), "The interaction between item format and gender differences in mathematics performance based on TIMSS data", *Studies in Educational Evaluation* 26(1): 79-90.
- *Wild L., Flisher A. J., Bhana A., Lombard C. (2004), "Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 45(8): 1454-1467.
- *Williams J. H., Leherr K. (1998), *Children's health and nutrition as educational issues: a case study of the Ghana Partnership for Child Development's intervention research in the Volta Region of Ghana* (documento técnico No. 91), Washington, DC: USAID.
- *Woldehanna T., Tefera B., Jones N., Bayrau A. (2005), *Child labour, gender inequality and rural disparities: how can Ethiopia's national development strategies be revised to address negative spill-over impacts on child education and well-being?*, Oxford: Young Lives.
- *Woodhead M., Frost M., James Z. (2013), "Does growth in private schooling contribute to Education for All? Evidence from a longitudinal two cohort study in Andhra Pradesh, India", *International Journal of Educational Development* 33(1): 65-73.
- *Wydick B., Glewwe P., Rutledge L. (2013), "Does international child sponsorship work? A six- country study of impacts on adult life outcomes", *Journal of Political Economy* 121(2): 393-436.
- *Zents A. (2005), "Gender, education, and Pentecostalism: the women's movement within the Assemblies of God in Burkina Faso", en Aikman S., Unterhalter E. (eds.), *Beyond access*, Oxford: Oxfam.

Apéndice 1: Estrategia de búsqueda

Términos de búsqueda ordenados por bases de datos investigadas.
 Los términos sombreados fueron seleccionados para una revisión ulterior.
 ERIC

General /por región

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda ¹⁰ (todas las palabras)	Resumir sólo género/niñas y jóvenes ¹¹
Niñas/jóvenes y África	178		171
Niñas/jóvenes , África y escuela			113
Género y África	520	273	
Género, África y escuela			173
Género, África e igualdad/equidad	75		63
Género, África, escuela e igualdad/equidad			28
Niñas/jóvenes y Asia	11		106
Niñas/jóvenes, Asia y escuela			67
Género y Asia	277	100	
Género, escuela y Asia			103
Género, Asia e igualdad/equidad	42		41
Género, escuela, Asia e igualdad/equidad			14
Niñas/jóvenes y “América Latina”	23		
Niñas /jóvenes, escuela y “América Latina”			12
Género y “América Latina”	74		
Género, escuela, “América Latina” e igualdad/equidad			4
Género y pobreza	728	411	
Género y pobreza y	105		

¹⁰ Los términos de búsqueda debían aparecer en el resumen.

¹¹ Los términos “género” o “niñas y jóvenes” (según fuera pertinente, de acuerdo con los términos de búsqueda utilizados) debían aparecer en el resumen, pero no los otros términos de búsqueda utilizados.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda (todas las palabras)	Resumir sólo género/niñas y jóvenes
Igualdad/equidad			
Niñas/jóvenes, escuela y “países en desarrollo”			49
Género/niñas y jóvenes, escuela y “países en desarrollo”			83
Género, “países en desarrollo”, escuela e igualdad/equidad			12

Por país objetivo

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda (todas las palabras)	Resumir sólo género/niñas y jóvenes
Género/niñas, jóvenes y Marruecos	22		
Género/niñas ,jóvenes y Túnez	11		
Género/niñas, jóvenes y Perú	29		
Género/niñas, jóvenes y Etiopía	41		
Género/niñas, jóvenes y Ghana	89		
Género/niñas, jóvenes y Tanzania	56		
Género/niñas , jóvenesy Malawi	39		
Género/niñas, jóvenes y Bangladesh	79		
Todos los países y género/niñas, jóvenes y escuela			120

Se combinaron las búsquedas seleccionadas para eliminar las duplicaciones antes de su importación. ERIC: Total de entradas combinando los criterios de selección

Medline

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda (todas las palabras)	Resumir sólo género/niñas y jóvenes
Niñas/jóvenes, educación y África	208	74	
Género, educación y África	584	199	
Niñas/ jóvenes, escuela, educación y África			118
Género, África, escuela y educación e igualdad / equidad	36		15
Niñas/jóvenes, educación y Asia	132		

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda (todas las palabras)	Resumir sólo género/niñas y jóvenes/educación
Género, educación y Asia	414	101	
Niñas/jóvenes, escuela, educación y África			68
Género, África, escuela y educación e igualdad/equidad			7
Género, educación, Asia e igualdad/equidad	19		
Niñas/jóvenes, educación y “América Latina”	19		
Género, educación y “América Latina”	102		
Género, educación, “América Latina” e igualdad/equidad	4		
Niñas/jóvenes, escuela, educación y “América Latina”			10
Género, “América Latina”, escuela y educación e igualdad/equidad			1
Género, educación y pobreza	659	275	
Género, educación, pobreza e igualdad/equidad	38		
Género/niñas y jóvenes, educación y “países en desarrollo”	729	201	
Niñas/jóvenes y educación y “países en vías de desarrollo”	253	65	
Género y educación y países en vías de desarrollo	526	147	
Género, educación, países en desarrollo e igualdad/equidad	42		
Niñas/jóvenes, escuela, educación y países en desarrollo			132
Género, “países en desarrollo”, escuela, educación e igualdad/equidad			13

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo búsqueda (niñas y jóvenes/género y países)
Género/niñas y jóvenes, educación y Marruecos	36	
Género/niñas y jóvenes, educación y Túnez	22	
Género/niñas y jóvenes, educación y Perú	64	
Género/niñas y jóvenes, educación y Etiopía	58	
Género/niñas y jóvenes, educación y Ghana	59	
Género/niñas y jóvenes, educación y Tanzania	104	
Género/niñas y jóvenes, educación y Malawi	41	
Género/niñas y jóvenes, educación y Bangladesh	140	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y los 8 países		138

Se combinaron las búsquedas seleccionadas para eliminar las duplicaciones antes de su importación. MEDLINE - total de importaciones procedentes de la selección de búsquedas combinadas: **368**

Web de Ciencia

Términos de búsqueda	Número de documentos	Resumir sólo la búsqueda (todas las palabras)	Resumir sólo género/ niñas y jóvenes / educación
Niñas/jóvenes, educación y África	195		
Niñas/jóvenes, escuela, educación y África	127		
Género, África, escuela, educación e igualdad/equidad	21		
Niñas/jóvenes, educación y Asia			
Niñas/jóvenes, escuela, educación y Asia	20		
Género, Asia, escuela, educación e igualdad/equidad	2		
Género, educación, Asia e igualdad/equidad			
Niñas/ jóvenes, educación y “América Latina”			
Género, educación y “América Latina”			
Género, educación, “América Latina” e igualdad/equidad			
Niñas/jóvenes, escuela, educación y “América Latina”	12		
Género, “América Latina”, escuela, educación e igualdad/equidad	1		

Términos de búsqueda	Número de documentos	Búsqueda sólo en el resumen (todas las palabras)	Sólo en el resumen género/niñas y jóvenes/educación
Niñas/jóvenes, educación y “países en desarrollo”			
Género, educación y países en desarrollo			
Género, educación, países en desarrollo e igualdad/ equidad			
Niñas/jóvenes, escuela, educación y países en desarrollo	86		
Género, “países en desarrollo”, escuela, educación e igualdad/equidad	12		

Términos de búsqueda	Número de documentos	Búsqueda sólo en el resumen (niñas y jóvenes/género y países)
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Marruecos	9	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Túnez	4	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Perú	22	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Etiopía	15	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Ghana	35	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Tanzania	55	
Género/niñas y jóvenes y educación y escuela y Malawi	12	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y Bangladesh	53	
Género/niñas y jóvenes, educación, escuela y los 8 países		

Se combinaron las búsquedas seleccionadas para eliminar duplicaciones antes de la importación.

Eldis

Términos de búsqueda	Número de documentos
Educación y género	2003
Educación, género y niñas y jóvenes	667
Educación y niñas y jóvenes	904
Educación, género/niñas/ jóvenes y equidad	61

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Términos de búsqueda	Número de documentos
Educación, género, niñas y jóvenes y equidad	195
Educación, niñas y jóvenes y escuela	551
Educación, género y escuela	688
Educación, género, niñas y jóvenes y escuela	394
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y equidad	111
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y equidad	39
Educación, género y Marruecos	18
Educación, género y Túnez	15
Educación, género y Perú	32
Educación, género y Etiopía	71
Educación, género y Ghana	74
Educación, género y Tanzania	78
Educación, género y Malawi	76
Educación, género y Bangladesh	119
Educación, niñas y jóvenes y Marruecos	8
Educación, niñas y jóvenes y Túnez	8
Educación, niñas y jóvenes y Perú	14
Educación, niñas y jóvenes y Etiopía	46
Educación, niñas y jóvenes y Ghana	39
Educación, niñas y jóvenes y Tanzania	36
Educación, niñas y jóvenes y Malawi	47
Educación, niñas y jóvenes y Bangladesh	54
Educación, género, niñas y jóvenes y Marruecos	5
Educación, género, niñas y jóvenes y Túnez	4
Educación, género, niñas y jóvenes y Perú	9
Educación, género, niñas y jóvenes y Etiopía	30
Educación, género, niñas y jóvenes y Ghana	26
Educación, género, niñas y jóvenes y Tanzania	22
Educación, género, niñas y jóvenes y Malawi	36
Educación, género, niñas y jóvenes y Bangladesh	39
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Marruecos	3
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Túnez	2
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Perú	7
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Etiopía	23
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Ghana	21

Términos de búsqueda	Número de documentos
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Tanzania	15
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Malawi	26
Educación, género, niñas y jóvenes, escuela y Bangladesh	26
Educación en relaciones de género	832
Niñas/jóvenes y educación en relaciones de género	362
Educación y Marruecos en relaciones de género	10
Educación y Túnez en relaciones de género	8
Educación y Perú en relaciones de género	10
Educación y Etiopía en relaciones de género	22
Educación y Ghana en relaciones de género	27
Educación y Tanzania en relaciones de género	17
Educación y Malawi en relaciones de género	28
Educación y Bangladesh en relaciones de género	47

Bridge

Términos de búsqueda	Número de documentos
Educación (búsqueda)	303
Niñas/jóvenes y educación	276
Educación, niñas y jóvenes y escuela	67
Educación y Marruecos	12
Educación y Túnez	7
Educación y Perú	16
Educación y Etiopía	12
Educación y Ghana	17
Educación y Tanzania	31
Educación y Malawi	24
Educación y Bangladesh	47
Educación, escuela y Marruecos	3
Educación, escuela y Túnez	0
Educación, escuela y Perú	1
Educación, escuela y Etiopía	3
Educación, escuela y Ghana	5
Educación, escuela y Tanzania	3
Educación, escuela y Malawi	7
Educación y Bangladesh	10

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Revistas y series consultadas en archivos

Agenda

American Economic Review

British Education Research Journal

British Journal of Sociology of Educaion

Comparative education

Comparative Education Review Compare

Economic Development and Cultural Change Economics of Education Review

Feminist Africa Journal Gender and Education

International Journal for Educational Research International Journal of Educational Development

Journal of Development Economics

Journal of Development Effectiveness Journal of Economic Literature Journal of Human Resources

Journal of Political Economy Quarterly Journal of Economics Studies in Educational Evaluation

Women's Studies International Forum World Development

National Bureau of Economic Research Working Papers World Bank Research Working Paper Series

Sitios web consultados

3IE

ActionAid

African Gender Institute AWID

Camfed CARE CREATE Fawe JPAL

Oxfam Plan

RECOUP

Save the Children UNESCO UNGEI/UNICEF

Base de datos de las evaluaciones de impacto del Banco Mundial

Young Lives

Apéndice 2: Selección de países clave

Para identificar a los países que se incluyeron en los términos de búsqueda, se realizó un primer “corte” de los países de ingresos bajos o medios que cumplían con los criterios que se exponen a continuación. Desde 1991, se debía haber logrado mejoras en cada país, en cuatro de las cinco condiciones:

- aumento de la paridad de género en las inscripciones en la escuela primaria (1995-2011)
- aumento de la paridad de género en las inscripciones en la escuela secundaria (1995-2011)
- mejora del índice de desarrollo relativo al género (IDG)
- aumento del indicador de empoderamiento de las mujeres (GEM, por sus siglas en inglés)
- mejora de las mediciones de los resultados del aprendizaje (v.gr., SACMEQ, PISA, PIRLS, TIMSS).
-

Se identificó que eran cinco los países que cumplían con estos criterios. Asimismo, también se identificó a tres países que mostraban mejoras en tres de las cinco condiciones expuestas y fueron incluidos, dado que, a pesar de que no mostraban mejoras en todas las condiciones, mostraban mejoras considerables en algunas de éstas. Los países seleccionados durante este proceso fueron Marruecos, Túnez, Perú, Etiopía, Malawi, Tanzania y Bangladesh. En el cuadro A2.1, se presenta el material que respalda esta selección. Al revisar este cuadro, es importante mencionar que los resultados del aprendizaje de las niñas y jóvenes, tanto en Malawi, como en Tanzania, han mejorado desde el año 2000. Sin embargo, aunque los resultados del aprendizaje, tanto para los jóvenes, como para las niñas y los jóvenes, han mejorado desde entonces, las diferencias relacionadas con el género aumentaron en Malawi y no cambiaron en Tanzania.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Cuadro A2.1: Cambios en GPI (IPG), GDI (IDG) y GEM de 1995 a 2001 y logros en los ocho países seleccionados para el análisis

País	P GPI 1995	P GPI 2011	cambio	S GPI 1995	S GPI 2011	cambio	GDI 1993	GDI 2007	cambio	GEM 1993	GEM 2007	cambio	Logro
Marruecos	0.736	0.943	0.207	0.740	0.858	0.118	0.45	0.625	0.175	0.271	0.318	0.047	PIRLS and TIMSS: en 2011, las niñas y las jóvenes tenían mejor desempeño que los niños y los jóvenes en lectura, escritura y matemáticas, aunque las calificaciones generales eran bajas. No hay información sobre cambios en los logros.
Túnez	0.906	0.964	0.058	0.896	1.033	0.137	0.641	0.752	0.111	0.254	N/A	N/A	PISA?
Perú	0.973	0.993	0.020	0.936	0.985	0.049	0.631	0.804	0.173	0.4	0.64	0.24	PISA: aumento significativo en la brecha de género en la lectura, entre 2000 y 2009; las niñas y las jóvenes superaban a los niños y a los jóvenes. Las calificaciones de ambos aumentaron.
Etiopía	0.587	0.909	0.322	0.792	0.867	0.074	0.217	0.403	0.186	0.205	0.464	0.259	?
Ghana	0.906	0.998	0.092	0.727	0.905	0.178	0.46	0.524	0.064	0.313	N/A	N/A	TIMSS: La brecha de género entre los estudiantes de Ghana en las calificaciones de las pruebas de 8º grado es generalmente moderada y favorece a los niños y los jóvenes, tanto en matemáticas como en ciencias. En 2003, la brecha de género en calificaciones de matemáticas era en promedio de 17 puntos o 6% de la calificación media de los niños y los jóvenes, y cambió muy poco, alcanzando apenas los 21 puntos o 6.4% de la calificación de los niños y los jóvenes en 2007. Por otra parte, la brecha de género en las calificaciones de ciencias disminuyó de 34.5 puntos o 12.7% de la calificación promedio de los niños y los jóvenes a 29 puntos o 9.5% de la calificación media de los niños y los jóvenes. En conjunto, hubo mejoras sustanciales en las calificaciones, entre 2003 y 2007.

Malawi	0.916	1.040	0.125	0.678	0.915	0.236	0.315	0.49	0.175	0.255	N/A	N/A	SACMEQ: leves mejoras en los logros de las niñas y las jóvenes entre 2000 y 2007.
Tanzania	0.982	1.032*	0.05	0.824	0.875*	0.050	0.359	0.527	0.168	N/A	0.539	N/A	SACMEQ: en Tanzania continental en conjunto, los logros en lectura, tanto de hombres como de mujeres, mejoraron en unos 32 puntos de calificación en 2007, pero aún había diferencias de género a favor de los hombres. Al igual que la lectura en la totalidad de Tanzania continental, hubo una mejora considerable en matemáticas, tanto para los niños y los jóvenes, como para las niñas y las jóvenes, con un aumento de unos 30 puntos de calificación, en 2007, aunque persistió la brecha de género a favor de los niños y los jóvenes.
Bangladesh	0.84**	1.04**	0.2	0.943	1.140	0.198	0.334	0.536	0.202	0.287	0.264	-0.023	

*Datos de 2012 **Datos de 1990 ***Datos de UNICEF que no han sido verificados por la UNESCO
P=primaria; S= secundaria; GDI (IDG) = índice de desarrollo relativo al género; GEM = medidas de empoderamiento relativas al género; GPI (IPG) = índice de paridad de género

Apéndice 3: División de los artículos a analizar por las integrantes del equipo

Madeleine Arnot: Estudios sociológicos, incluyendo material de estudios sobre la juventud (desde aproximadamente los 15 años) y estudios relacionados con las intervenciones sobre masculinidades, educación y mercado laboral, educación y reproducción de las divisiones sociales, escuelas y ciudadanía.

Cynthia Lloyd: Investigaciones publicadas por economistas sobre los costos y beneficios de la educación a las niñas y las jóvenes, incluyendo la vasta bibliografía reciente sobre intervenciones educativas (tales como becas y transferencias de dinero) y otros enfoques para reducir los costos, así como intervenciones para mejorar el acceso y la calidad, específicamente enfocadas en las niñas y las jóvenes. Esto incluye ensayos aleatorios controlados, experimentos naturales y diseños cuasi-experimentales. Las pruebas de los estudios longitudinales también serán importantes para evaluar el impacto de políticas e intervenciones específicas en los resultados a largo plazo.

Lebo Moletsane: Estudios sobre el impacto de la escolaridad en la salud y cómo una salud precaria afecta de manera negativa la ampliación y la mejora de la educación de las niñas y las jóvenes, y el impacto de las intervenciones relacionadas con la salud en la mejora de la escolarización de las niñas y las jóvenes.

Erin Murphy-Graham: Estudios sobre las principales iniciativas políticas internacionales y nacionales enfocadas a ampliar el acceso y mejorar la calidad de la educación para las niñas y las jóvenes; estudios de los vínculos entre el mayor acceso de las niñas y las jóvenes a la educación y las implicaciones generales de desarrollo que resultan de ampliar y mejorar su educación.

Amy North: Estudios a pequeña escala y localizados que utilizaron métodos antropológicos para observar a grupos marginados o excluidos en relación con los efectos de intervenciones específicas.

Jenny Parkes: Estudios sobre la respuesta de hombres y mujeres a las intervenciones con base en la escuela, para abordar temas relacionados con su experiencia escolar, la violencia, los conflictos, las identidades de los hombres y las mujeres y sus relaciones con sus padres y madres (incluyendo aspectos del trabajo infantil, clubes de niñas y jóvenes y otras actividades de las ONG).

Mioko Saito: Estudios sobre la evaluación y los logros de aprendizaje de las niñas y las jóvenes, incluyendo estudios de evaluación a gran escala que aplicaron la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) para la calibración de pruebas, con el objetivo de medir los cambios en los logros de aprendizaje de hombres y mujeres en el transcurso del tiempo y qué nos dice lo anterior sobre los resultados de intervenciones específicas enfocadas a mejorar el aprendizaje de las niñas y las jóvenes y producir, con el tiempo, resultados con igualdad de género. Asimismo, se encargó de estudios aleatorios o cuasi-experimentales con grupos de control y de tratamiento.

Elaine Unterhalter: Estudios relacionados con la gestión de la enseñanza y la educación, incluyendo investigaciones sobre las intervenciones enfocadas en el papel que desempeñan los maestros y las maestras (capacitación, gestión, inspección, identidades), pedagogías y materiales, aspectos de la organización de la escuela (con múltiples grados, escuelas no mixtas, escuelas privadas), planes de estudios, educación vocacional, TCI, gestión de la escuela (incluyendo la participación de los padres y las madres).

Apéndice 4: Marco de codificación: marco de codificación del revisor de EPPI

Preselección y asignación

Preselección para inclusión/exclusión (resúmenes) (preselección realizada únicamente por Elaine Unterhalter y Amy North)

- Excluir por la pertinencia con la pregunta de la investigación (debe tener pertinencia directa).
- Excluir por pertinencia geográfica (debe estar enfocada a países de ingresos bajos/medios o ser pertinente para comprender problemas internos de éstos).
- Excluir por fecha (1991+).
- Incluir para la revisión completa.
- Incluir para contexto/antecedentes (no responde de manera directa a la pregunta de la investigación, pero puede resultar útil para comprender cuestiones/aspectos contextuales del problema).

Asignación de acuerdo con la experiencia (resúmenes)

Esta etapa se detalla en el Apéndice 3.

Preselección para la inclusión/exclusión (documento completo) (cada integrante del equipo preselecciona los artículos que se le asignaron)

- Excluir por la pertinencia del tema (debe tener pertinencia directa para la pregunta de la investigación).
- Excluir por pertinencia geográfica (ha de estar enfocada a países de ingresos bajos/medios o ser pertinente para comprender problemas internos de éstos).
- Excluir por fecha (1991+).
- Excluir por rigor/calidad (opinión sobre el peso general de las pruebas, con base en la evaluación del marco conceptual, la apertura y la transparencia, la pertinencia y el rigor, la validez, la seriedad/confiabilidad, la contundencia).
- Incluir por importancia/influencia/citas.
- Incluir para su revisión completa.
- Incluir por contexto/antecedentes (no responde de manera directa a la pregunta de investigación, pero puede resultar útil para comprender cuestiones/aspectos contextuales del problema).

Codificación/visión de documentos/extracción de información (todo el equipo: revisar únicamente los incluidos conforme a la preselección ya descrita)

Índice breve del estudio

Nivel educativo

- Primaria
- Secundaria
- Primaria y secundaria
- Post-secundaria
- Otro
- No se especifica

Ubicación

¿Tiene relación el estudio con uno (o más) de los países de los estudios de caso?

- No
- Sí
 - Marruecos
 - Túnez
 - Perú
 - Etiopía
 - Ghana
 - Tanzania
 - Malawi
 - Bangladesh

Región (si el estudio de un país específico no tiene relación con el país del estudio de caso, proporcione información acerca del país en la casilla regional pertinente).

- África (por región)
 - África Oriental
 - África Occidental
 - África Meridional
 - África Septentrional
- Asia (por región)
 - Asia Meridional
 - Asia Oriental
 - Sudeste Asiático
 - Asia Central
 - Asia Septentrional
 - Oriente Medio
- América Latina y el Caribe
 - Sudamérica
 - Centroamérica
 - Caribe
- Norteamérica
- Europa
- Mundial

Financiamiento (proporcionar detalles acerca de proveedores de financiamiento específicos en la casilla de información adecuada)

- Donante bilateral
- Organismo multilateral
- ONG (mundial/local)
- Consejo de investigación
- Fundaciones de beneficencia
- Sector privado (incluye empresas de consultoría)
- Universidad
- Otro (especifique)

Metodología y métodos

Enfoque metodológico

- Positivista
- Interpretativo
- Post-positivista
- Otro (especifique)

Tipo de estudio y métodos

- Primario y empírico (P&E)
 - Cuantitativo
 - Cualitativo
 - Metodología mixta
 - Experimental (EXP)
 - Ensayo controlado aleatorio (ECA)
 - Experimento natural
 - Otro
 - De observación (OBS)
 - Estudio longitudinal de observación
 - Otro
 - Evaluación del impacto
- Secundario
 - Revisión sistemática (SR)
 - Otras revisiones
 - Análisis crítico de las políticas
- Teórico o conceptual (TC)

Información sobre la muestra

Tamaño Población

Observaciones (v.gr., no de gente-edificios, etcétera)

¿Se contó con un grupo de control?

- Sí
- No

Estrategia del muestreo

Muestra de probabilidades
Aleatoria simple
Estratificada
Conglomerados
Muestra sin probabilidades
Opinión
Conveniencia
Cuotas
Sin claridad

Evaluación del rigor

- Se utilizan estadísticas gubernamentales analizadas por la UNESCO o un organismo externo similar.
- Se utilizan estadísticas gubernamentales (no analizadas por pares).
- Se utilizan estadísticas empresariales/económicas.
- Se utilizan encuestas realizadas por equipos de investigación que trabajan en/con universidades.
- Se utilizan encuestas realizadas por ONG u organismos empresariales / gubernamentales/de desarrollo.
- Se utilizan datos cualitativos recabados durante un largo periodo en el terreno (al menos 3 o más meses de presencia constante del equipo de investigación), analizados con los participantes, empleando un lenguaje vernáculo.
- Se utilizan datos cualitativos recabados durante un largo periodo en el terreno (al menos 3 o más meses de presencia constante del equipo de investigación), sin revisarlos con los participantes.
- Se utilizan datos cualitativos recabados durante un breve periodo en el campo (menos de 3 meses de presencia constante del equipo de investigación), analizados con los participantes, empleando un lenguaje vernáculo.
- Se utilizan datos cualitativos recabados durante uno o varios periodos breves en el campo (menos de tres meses de presencia constante del equipo de investigación), sin revisarlos con los participantes y/o sin que el investigador en jefe tuviera experiencia vernacula.
- ¿Se sometieron a prueba los instrumentos de investigación o se contó con un piloto de los mismos?
 - Sí
 - No
 - No es claro
- ¿El diseño de la investigación fue evaluado por los pares?
 - Sí
 - No
 - No es claro
- ¿Se sometió el diseño de la investigación a una revisión ética?
 - Sí
 - No
 - No es claro
- ¿Los hallazgos/revisiones fueron evaluados por los pares?
 - Sí
 - No
 - No es claro

Comentarios sobre la calidad global del estudio y las pruebas presentadas

(por favor, siempre que sea posible, explique la puntuación; remítase a la nota "How to" del DFID, en la que se detalla cada categoría/criterio).

- Marco conceptual
 - Alto
 - Moderado
 - Bajo

- Apertura y transparencia
 - Altas
 - Moderadas
 - Bajas
- Pertinencia y rigor
 - Altos
 - Moderados
 - Bajos
- Validez
 - Alta
 - Moderada
 - Baja
- Fiabilidad/confiabilidad
 - Alta
 - Moderada
 - Baja
- Contundencia
 - Alta
 - Moderada
 - Baja
- Opinión sobre la ponderación global de las pruebas (WoE)
 - Alta
 - Moderada
 - Baja

Advertencias

- Límites en los conocimientos lingüísticos del equipo de investigación.
- Límites en la revisión/interpretación de los datos (falta de marco conceptual, consideración de la bibliografía, presentación selectiva de los hallazgos).
- Otro (utilice la casilla de información para proporcionar detalles).
- Ninguno

Contexto

¿Se puede asociar el estudio con algún momento/marco de políticas internacionales clave?

(De ser posible, especifique cómo):

- 1990 Jomtien
- 1990 Cumbre Mundial en Favor de la Infancia de la UNICEF
- 1995 Beijing
- 1995 Política sobre Educación del Banco Mundial
- 2000 Dakar
- 2001 Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)
- 2005 Beijing + 10 y ODM no alcanzados
- 2008 Crisis financiera y de alimentos/combustibles
- 2008 Informe de Seguimiento de la Educación (GMR)
- 2010 Revisión de los ODM
- 2015 Posterior a los ODM
- Otro (especifique)

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

¿Está asociado el estudio con cualquier momento clave nacional o local?

(Proporcione detalles en la casilla de información)

¿El estudio menciona alguna característica del contexto mundial, nacional o local que afecte la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género?

(Enumere las características identificadas en la casilla de información)

- Mundial
- Nacional
- Local

¿El estudio menciona aspectos de un clima de cambio político, cultural o económico, a nivel mundial, nacional o local, que respalde la escolarización de las niñas y las jóvenes?

(Proporcione detalles en la casilla de información)

- Cambio de gobierno
- Procesos de paz
- Nombramiento de mujeres en cargos políticos o de liderazgo
- Iniciativas de los donantes
- Libertad de prensa
- Importante campaña de promoción de la educación de las niñas y las jóvenes
- Oposición a la violencia en contra de las mujeres/discriminación por razones de género
- Nueva política educativa
- Encuestas de actitud acerca de la igualdad
- Otro

¿Existen pruebas de procesos institucionales complementarios?

- Marcos jurídicos y reguladores
 - Derecho a la educación
 - Educación obligatoria (5, 7, 9 años)
 - Educación gratuita (primaria, secundaria)
 - Proscripción de la mutilación genital de las mujeres
 - Proscripción de los matrimonios a edad temprana
 - Legislación en contra de la discriminación
 - Cambios jurídicos acerca de la violación/violencia en contra de las mujeres
 - Legislación para la protección de la infancia
 - Cuotas para las mujeres en la política, a nivel nacional/local
 - Legislación sobre el salario mínimo/paga igualitaria
 - Cambios jurídicos sobre la posesión de bienes/herencia por parte de las mujeres
 - Otras leyes
- Medios de comunicación
- Mercado laboral
- Otro

¿Existe algún otro aspecto contextual que impida o respalde la intervención?

Hallazgos

Tema/problema identificado/abordado por la intervención

- Problemas de acceso
 - Baja inscripción
 - Baja retención/alta deserción
 - Dificultades con la transición
 - Embarazo/matrimonio a edad temprana
 - Exclusión de las niñas y las jóvenes procedentes de comunidades marginadas
 - Falta de escuelas o de infraestructura en la localidad
 - Cuestiones de transporte
 - Pobreza/costos asociados con la educación
 - Actitudes negativas hacia la educación de las niñas y las jóvenes
 - Otro
- Aspectos de calidad y el entorno escolar
 - Logros precarios por parte de las niñas y las jóvenes
 - Violencia de género en las escuelas
 - Elecciones de materias con perspectiva de género
 - Estereotipos de género en los libros de texto
 - Estereotipos de género en las prácticas de enseñanza
 - Baja participación de las niñas y las jóvenes/adultas en la administración/toma de decisiones de la escuela
 - Dificultades con el lenguaje
 - Otros

Tipo de intervención(es) analizadas(s) (puede seleccionar más de una; proporcione detalles acerca de la intervención específica en la casilla de información. Ver detalles acerca de las categorías en el informe provisional.)

- Intervenciones relacionadas con la infraestructura y la distribución de recursos
 - Apoyo económico
- Estipendios
- Becas
- Transferencias de dinero
- Exención de cuotas
- Cuotas más bajas
- Subsidio de apoyo infantil
- Otra
 - Infraestructura
- Caminos
- Escuelas
- Bardas
- Agua
- Instalaciones sanitarias
- Electricidad
- Otra
 - Internados
 - Transporte
 - Servicio de alimentación escolar
 - Otra (especifique)

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

- Intervenciones relacionadas con el desarrollo de políticas y el cambio de las culturas institucionales a diferentes niveles (internacional, nacional, provincial o local)
 - Legislación
 - Integración de la perspectiva de género en las administraciones educativas
 - Enfoque en el género y el aprendizaje
- Pedagogía sensible a la dimensión de género
- Matrícula para niñas y jóvenes
- Otro
 - Enfoque en el género y la enseñanza
- Plan de estudios sensible a la dimensión de género
- Programas de capacitación para docentes
- Materiales de aprendizaje sensibles a la dimensión de género
 - Aumentar la presencia de mujeres entre el personal educativo y administrativo de las escuelas
 - Lograr la participación de las mujeres en las comunidades y en la administración escolar
 - Vincular la educación con el mercado laboral
 - Vincular la educación con el desarrollo social o sustentable (proporcionar detalles)
 - Desarrollar vínculos con los programas de salud (incluyendo el VIH)
 - Enfoque en los derechos reproductivos
 - Otra (especifique)
- Intervenciones que abordan los cambios en las normas relacionadas con el género y los derechos de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas y apoyan una participación más amplia de los grupos e individuos excluidos con anterioridad de los debates y las acciones
 - Clubes para niñas y jóvenes
 - Estrategias para hacer frente a la violencia de género
- Capacitación
- Política
- Trabajo con jóvenes/hombres
- Otra
- Abrir de espacios de opinión para las niñas y las jóvenes
- Campañas de promoción de la educación de las niñas y las jóvenes
- Establecer vínculos con la promoción de los derechos de las mujeres
- Concientizar sobre que la educación de las niñas y las jóvenes no se opone a otros vínculos (v.gr., familiares, religiosos, de amistad)
 - Otra (especifique)

¿Se combinaron dos o más intervenciones?

- Sí (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)
- No

Describa y determine cómo se ha tomado en consideración el contexto durante la intervención. Evidencia del impacto en la educación de las niñas y las jóvenes (utilice las casillas de información para proporcionar detalles)

- Acceso
 - Inscripción
 - Retención

- Transición
- Asistencia
- Aspiración
- Calidad
 - Aprendizaje mejorado para las niñas y las jóvenes (v.gr., las niñas y las jóvenes obtienen mejores resultados en las evaluaciones)
 - Procesos de aprendizaje equitativos para todos los géneros
 - Más participación de las niñas y las jóvenes en el ejercicio de sus derechos
 - Más participación de las niñas y las jóvenes para afrontar la violencia
 - Otra

Prueba del impacto en los resultados relacionados con la igualdad de género (utilice las casillas de información para proporcionar detalles)

- Jóvenes y mujeres escolarizadas que pueden participar en los ámbitos
 - Político
 - Social
 - Cultural
 - Económico
 - Tecnológico
- Cambios en las normas e identidades de género en
 - Niñas y jóvenes
 - Mujeres adultas
 - Hombres jóvenes
 - Hombres adultos
 - Relaciones
- Otro

¿Se cuenta con pruebas de un circuito de retroalimentación positivo entre el impacto de las intervenciones y los factores contextuales? (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

- Factores de confusión que dificultan el potencial de transformación de la intervención/circuito de retroalimentación positivo (en relación con la educación de las niñas y las jóvenes, la igualdad de género o el circuito de retroalimentación positivo: utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Percepciones positivas adicionales para la(s) pregunta(s) de investigación (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Sorpresas/percepciones contradictorias y consecuencias involuntarias (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Brechas y limitaciones (utilice la casilla de información para proporcionar detalles) Influencia/importancia potencial (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Implicaciones en materia de políticas (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Teorías y ubicación en las tradiciones de investigación

- Oportunidades de desarrollo de capital humano/económico y recursos/barreras, costos, beneficios/mujeres en desarrollo
- Relaciones y significados ubicados en lo local
- Derechos (a y mediante la educación)
- Capacidades
- Definición de los significados de género, equidad e igualdad
- Nuevo institucionalismo
- Análisis crítico de las políticas
- Empoderamiento y participación de las niñas y las jóvenes
- Reproducción de relaciones de poder inequitativas en y a través de las escuelas
- Intersectorialidad
- Integración de la perspectiva de género
- Género y desarrollo
- Elaboración de teorías post-estructuralistas y post-colonialistas
- Teorías psico-sociales
- Modernismo
- Otra (especifique)

Notas /comentarios varios (utilice la casilla de información para proporcionar detalles)

Apéndice 5: Cuadros de la distribución de los estudios, analizados por región, patrocinador y vínculo con convocatoria mundial

Región

Cuadro A5.1: Distribución de los estudios incluidos para su revisión completa en el interior de África, por evaluación de calidad

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
África Oriental	13	10	2	25
África Occidental	4	9	7	20
África Meridional	12	11	5	28
África Septentrional	1	0	2	3

Aunque los totales están distribuidos claramente con uniformidad entre África Oriental, Occidental y Meridional, los estudios de mayor calidad se concentraron en África Occidental y Meridional.

Cuadro A5.2: Cantidad de estudios incluidos en la revisión de cada “país objetivo”, por evaluación de calidad

Código	Alto	Medio	Bajo	Total
Marruecos	0	0	1	1
Perú	1	2	0	3
Etiopía	2	2	0	4
Ghana	1	3	1	5
Tanzania	4	0	1	5
Malawi	3	3	3	9
Bangladesh	4	4	3	11

Únicamente respecto de Malawi y Bangladesh existe un número significativo de estudios.

Financiamiento

Las fuentes de financiamiento para los estudios de este análisis están distribuidas de manera casi uniforme en África, Asia, América Latina y el Caribe, pero prácticamente todos los estudios que se enfocan en Europa, América del Norte y Australasia fueron financiados por universidades y consejos de investigación, aparte de unos cuantos que fueron costeados por el tercer sector.

Cuadro A5.3: Estudios incluidos en el análisis por tipo de financiadora y por región

Código	Donante bilateral	Organismo multilateral	(ONG (mundial / local)	Consejo de investigación	Fundación de beneficencia	Sector privado (incluye consultoras)	Universidad	Otro / desconocido
África	21	15	14	17	7	7	7	19
Asia	11	12	3	3	2	2	9	13
América Latina y el Caribe	4	3	1	0	1	1	2	5
Norteamérica	0	0	0	2	0	0	2	6
Europa	0	0	0	3	1	0	0	6
Australasia	0	0	0	3	0	0	1	1
Mundial	1	0	1	2	1	0	3	3

Convocatorias mundiales como punto de referencia para la investigación

Una característica vinculada a la distribución de la investigación y la base de pruebas se encuentra asociada con los procesos mundiales y nacionales que han ayudado a movilizar recursos para los estudios en esta área. Se codificaron los estudios, mencionaran o no aspectos de la movilización internacional acerca de la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género.

Cuadro A5.4: Cantidad de estudios incluidos en el análisis completo, por mención de los objetivos mundiales

Marco internacional de las políticas	Cuenta
1990 Jomtien	7
1990 UNICEF Cumbre Mundial en Favor de la Infancia	2
1995 Beijing	8
2000 Dakar	19
1995 Política sobre Educación del Banco Mundial	2
2000 ODM	20
2005 Beijing + 10 ¹² y ODM no alcanzados	3
2010 Revisión de los ODM	1
2015 Después de los ODM	2
Otro	19
Ninguno de los anteriores	104

¹² La Declaración y la Plataforma de Acción de Beijing fueron acordadas en 1995 y revisadas 10 años después, en 2005 (Beijing+10).

Si bien no se mencionó ninguno de estos momentos de elaboración de políticas mundiales en los 104 estudios, en 20 de éstos se mencionaron aspectos del proceso de los ODM y en 26, la iniciativa mundial EPT (Educación para Todos); 7 mencionaron Jomtien y 19, Dakar. Esto indica que, sin importar cuales sean las políticas o dinámicas internas asociadas con DICHOS movimientos, éstos han apoyado algunos de los aspectos de la bibliografía de investigación en esta área que está en etapa de desarrollo. Resulta interesante que sólo en un número reducido (8) se mencionó la Conferencia Mundial de la Mujer de Beijing, lo cual confirma las sugerencias planteadas en varios estudios (MANION 2012; UNTERHALTER, 2007) sobre que, después de 1995, la agenda global de los derechos de las mujeres se separó, de algún modo, de la educación de las niñas y las jóvenes y de la igualdad de género en la agenda mundial sobre la educación.

Apéndice 6: TdC inicial (abril 2012)

Teoría del cambio: narrativa

1. Esta teoría del cambio se basa en el entendimiento de que la educación de las niñas y las jóvenes se ve afectada por procesos dentro de las escuelas y fuera de éstas. Los procesos más importantes son: (i) la distribución de los recursos (por ejemplo: en el interior de los hogares o las escuelas, entre regiones o distritos urbanos/rurales, entre sectores o entre países) y (ii) los compromisos con el poder, las jerarquías y las formas de exclusión. Entender que las normas y las relaciones de género dan forma a los procesos institucionales (que tienen dinámicas políticas, económicas, sociales y culturales) es fundamental para la teoría del cambio. Estos procesos pueden limitar o ampliar la capacidad de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas para ejercer sus derechos educativos y cuestionar y cambiar las desigualdades basadas en el género y otras condiciones.
2. Son varios los supuestos cruciales que sustentan la teoría del cambio. Estos supuestos están relacionados con aspectos del contexto mundial, nacional y local donde tienen lugar las intervenciones. Estos aspectos incluyen el nivel o el alcance de un clima de apoyo (político, cultural, económico y social) para la escolarización de las niñas y las jóvenes y la existencia de marcos jurídicos y reguladores complementarios. Estos factores influyen de manera significativa en el desarrollo y la implementación de intervenciones relacionadas con la educación de las niñas y las jóvenes y también con su capacidad para contribuir al aumento de la igualdad de género, con y más allá de la educación.
3. La teoría del cambio distingue tres tipos diferentes de intervención dirigidas a mejorar la educación de las niñas y las jóvenes y a aumentar la igualdad de género. Éstas son:
 - **Intervenciones que se centran en la infraestructura y la distribución de recursos.** Éstas incluyen la oferta de apoyo financiero (v.gr., estipendios, becas, transferencias de dinero, exención de cuotas, cuotas más bajas o subsidios de apoyo infantil); desarrollo de la infraestructura (v.gr., caminos, escuelas, bardas, agua, instalaciones sanitarias, electricidad); creación de internados; mejora del transporte; programas de comedores escolares.
 - **Intervenciones que se centran en el desarrollo de políticas públicas y en el cambio de la cultura institucional, en diferentes niveles** (internacional, nacional, provincial o local). Éstas incluyen leyes y la incorporación de la perspectiva de género a las administraciones educativas; centrarse en el género y el aprendizaje mediante pedagogías sensibles a la dimensión de género o con tutorías para las niñas y las jóvenes; enfoque sobre el género y la enseñanza, por medio del desarrollo de planes de estudios, programas de capacitación de docentes y materiales de aprendizaje sensibles a la dimensión de género; aumentar la presencia de profesoras y administradoras en las escuelas; involucrar a las mujeres en el compromiso con la comunidad y la gobernanza de las escuelas; vincular la educación con el mercado laboral y otras estrategias de desarrollo social; y desarrollar vínculos entre los programas de salud y la protección social (incluyendo el VIH); enfoque en los derechos reproductivos.
 - **Intervenciones que abordan los cambios en las normas relacionadas con el género y los derechos de las niñas, las jóvenes y las mujeres adultas** que apoyan ampliar la participación en el debate y la acción de grupos e individuos que antes eran excluidos. Éstas intervenciones incluyen la creación de clubes para las niñas y las jóvenes; estrategias para afrontar la violencia de género (por ejemplo, por medio de capacitación, políticas escolares o trabajo con los niños

y los jóvenes); abrir espacios donde se promueva la participación de las niñas y las jóvenes; campañas para promover la educación de las niñas y las jóvenes, y la vinculación con la defensa de los derechos de las mujeres; y concientizar respecto a que la educación de las niñas y las jóvenes no se opone a otros vínculos (v.gr., familiares, religiosos o de amistad).

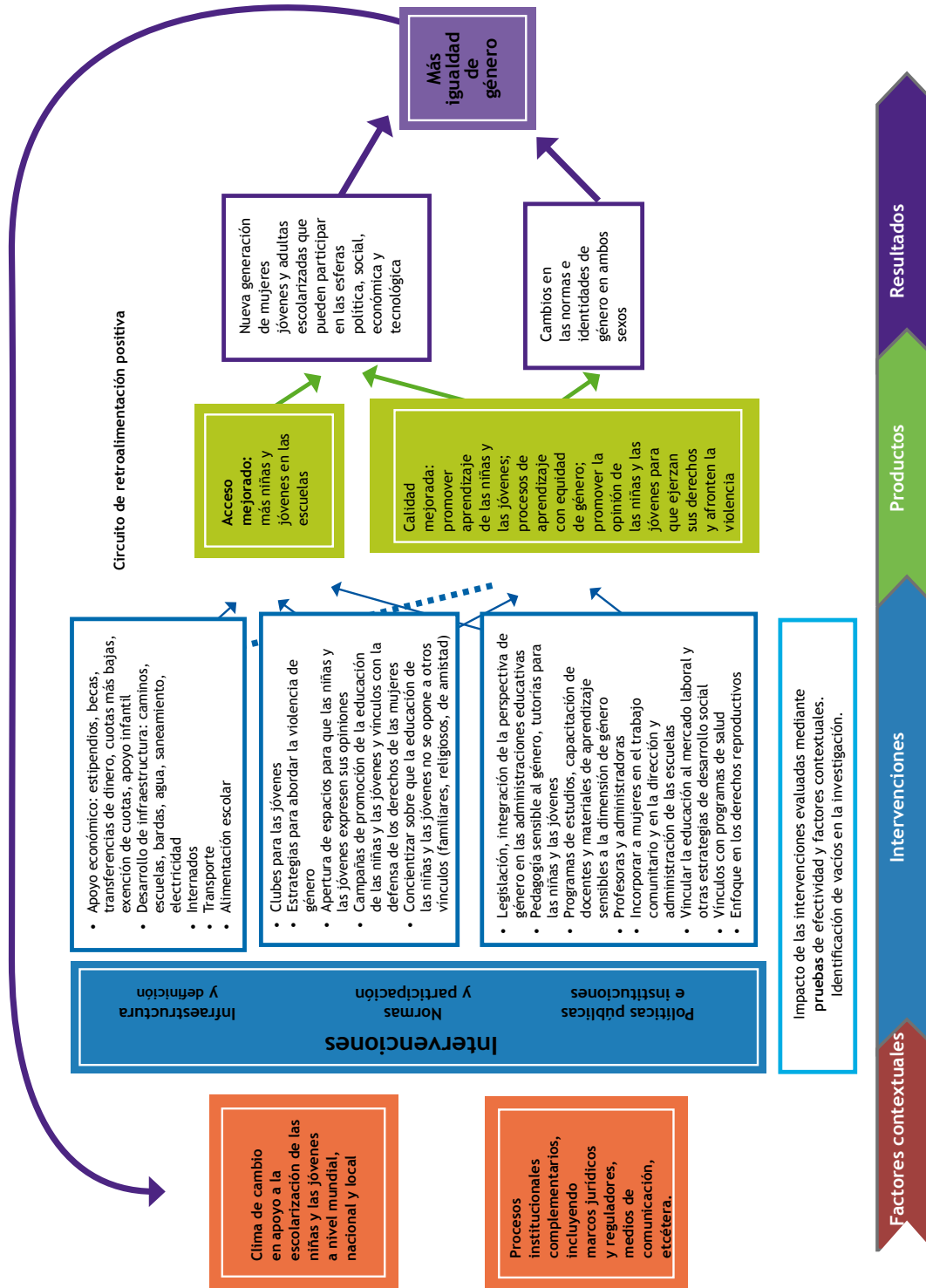
4. Cada tipo de intervención puede tener un impacto positivo, mejorando tanto el acceso de las niñas y las jóvenes a la escuela, como la calidad de la educación que reciben (aunque es probable que las intervenciones que se enfocan en la infraestructura y la distribución tengan un mayor impacto en el acceso que en la calidad: esto se indica con una línea punteada en la Figura A6.1).

Sin embargo, nuestra hipótesis es que el impacto de ampliar y mejorar la educación de las niñas y las jóvenes es mayor cuando se conjuntan diferentes tipos de intervención y se presta la debida atención al contexto en el que tienen lugar.

5. La vía conceptual de la teoría del cambio parte del supuesto de que mejorar la educación de las niñas y las jóvenes contribuirá a aumentar la igualdad de género, en la escuela y fuera de ella: un mayor acceso y una mejor calidad de la escolarización de las niñas y las jóvenes darán como resultado el surgimiento de una nueva generación de jóvenes y adultas educadas que serán capaces de participar en las esferas política, social, cultural, económica y tecnológica. Mientras tanto, la mejor calidad educativa contribuirá al cambio de las normas, las actitudes y las identidades de género en ambos sexos. Juntos, estos dos cambios darán como resultado más igualdad de género, dentro y fuera del sistema educativo.
6. Este aumento de la igualdad de género estimula el desarrollo de una atmósfera de cambio que respalda la educación de las niñas y las jóvenes y promueve la realización de nuevas intervenciones, por medio de un circuito de retroalimentación positivo.

Apéndice 6: TdC inicial (abril 2012)

Figura A6.1: Modelo de la TdC inicial



Reflexiones acerca de la TdC inicial

En el transcurso de la revisión, surgieron varias preguntas y reflexiones críticas acerca de esta versión de la TdC, las cuales planteamos a continuación:

1. Si el vínculo entre las intervenciones en la infraestructura y los resultados de mejor calidad era débil (como lo hemos asumido y como se representa en la TdC con una línea punteada) o si, de hecho, está más claramente establecido y necesita ser representado con mayor firmeza.
2. Si habría que añadir o no una casilla de resultados para el empoderamiento, diferente de la casilla de calidad.
3. Cómo categorizar la relación entre los diferentes tipos de intervenciones (por ejemplo, las intervenciones que abordan los cambios de las normas se podrían anidar en las intervenciones para el cambio institucional). Esto sugiere que la TdC es demasiado plana y que, en su forma actual, no puede captar adecuadamente la relación entre los diferentes tipos de intervenciones.
4. ¿Cómo, si acaso es posible, se podrían investigar las negociaciones con el poder? ¿Son las negociaciones, más que los *retos al poder*, el concepto clave que habría que investigar?
5. ¿Cómo se podría incluir la investigación de los hombres jóvenes relacionada con la igualdad de género y la educación, incluyendo a los niños y los jóvenes que no reciben educación y el rendimiento inferior de éstos?
6. Si los aspectos de contexto (por ejemplo, la ampliación de la educación primaria gratuita) fueron o no intervenciones en sí mismos, pero no estaban considerados como tales en la TdC.
7. Si las áreas clave de investigación deberían o no limitarse a la capacidad de las niñas y de las mujeres jóvenes y adultas para ejercer sus derechos educativos o si deberían incluir también la capacidad de los gobiernos para implementar las políticas públicas. Una forma clave de intervención es, por ende, traducir los compromisos acordados en relación con la igualdad de género y los derechos educativos de las niñas y los jóvenes en programas/proyectos/acciones viables y llevar a cabo tipos específicos de diálogos incluyentes acerca de estos procesos.
8. Matices que la TdC no capta: Existe tensión entre el suministro de los servicios específicos para las niñas y los jóvenes y los múltiples esfuerzos para mejorar el acceso/calidad que no están determinados por el género, pero que podrían tener un mayor impacto en las niñas y los jóvenes, considerando que éstas responden más a ciertas mejoras.
9. Si la TdC capta o no de manera adecuada si se llega a los más marginados.
10. ¿Cómo abordar la interseccionalidad (las formas en que el género interseca con otros procesos de exclusión social)?
11. ¿Cómo se podrían incorporar a la TdC los efectos negativos y las consecuencias perversas asociados con las intervenciones para la educación de las niñas y los jóvenes?
12. ¿Cómo se podrían incorporar a la TdC las intervenciones multidimensionales?

Apéndice 7: Distribución de los estudios analizados por la naturaleza del problema identificado, la forma de las intervenciones y los resultados analizados

Pudimos clasificar los estudios en términos del tipo de intervención, los problemas abordados y los resultados de acuerdo con el estudio.

Cuadro A7.1: Cantidad de estudios que presentan diferentes tipos de intervención y de impacto en los resultados en la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género (mostrando la calidad del estudio)

Código y número de estudios	Intervención: acceso	Intervención: calidad	Impacto: mujeres escolarizadas que pueden participar	Impacto: cambio en las normas e Identidades de género	Impacto: otro
Infraestructura / distribución de recursos (74)	58 (18 alto, 27 medio, 13 bajo)	27 (9 alta, 12 media, 6 baja)	14 (4 alto, 6 medio, 4 bajo)	18 (6 alto, 8 medio, 4 bajo)	3
Política/cultura institucional (94)	39 (13 alto, 16 medio, 10 bajo)	50 (23 alta, 18 media, 9 baja)	24 (6 alto, 11 medio, 7 bajo)	(29 (10 alto 11medio, 8 8 bajo)	3
Normas y participación (57)	25 (8 alto, 10 medio, 7 bajo)	30 (10 alto, 15 medio, 5 bajo)	22 (5 alto, 11 medio, 6 bajo)	3 35 (10 alto, A 19 medio, 6 bajo)	1

De los 74 estudios sobre las intervenciones relacionadas con la infraestructura y los recursos, en 58 se indica que existe un impacto en los aspectos de acceso y en 27, en los aspectos de calidad. De éstos, en 14 se identificó un resultado que indicaba que las mujeres educadas pueden participar de manera más plena en la sociedad y en 18, algún cambio en las normas y las identidades de género. Por lo tanto, en más de una tercera parte se indica algún cambio en los resultados fuera del sistema escolar. Sin embargo, de esta cifra, sólo una minoría fue clasificada como de alta calidad (4 estudios sobre la participación de las mujeres y 6 estudios sobre el cambio de las normas de género). Parece existir, por ende, una brecha importante en los procesos asociados con estos tipos de intervención. De los 94 estudios sobre cambios en las políticas y la cultura institucional, en 39 se abordan los cambios en la vertiente del acceso y en 50, los aspectos de calidad. En poco más de la mitad de estos estudios se comentan los hallazgos: en 24 se indica que las mujeres escolarizadas podían participar de manera más plena en la sociedad y en 29, que hubo algún cambio en las normas y las identidades de género. Sin embargo, de nueva cuenta, apenas una pequeña minoría de estos estudios fue clasi-

ficada como de alta calidad (seis estudios acerca de la participación de las mujeres y 10 acerca de los cambios en las normas de género). Por lo tanto, aunque existen más estudios que toman en consideración los resultados de estas intervenciones, en contraste con las intervenciones en la infraestructura, continúan existiendo brechas en la investigación de alta calidad en torno a estos procesos. En contraste, de los 57 estudios de caso sobre cambios en las normas y la participación, en casi dos terceras partes se abordaron los cambios en las identidades de género (10 de los cuales fueron clasificados como de alta calidad), mientras que en apenas poco más de un tercio se abordaron las acciones de las mujeres escolarizadas a favor del cambio (sólo cinco de estos estudios fueron considerados de alta calidad). Es evidente que en la investigación de las intervenciones de este tipo, se ha prestado más atención a los resultados en materia de igualdad de género, pero también aquí existe una brecha respecto a los estudios de alta calidad.

Parece, por lo tanto, que existe una brecha importante respecto de los resultados de las intervenciones relacionadas con la infraestructura, en particular respecto de los cambios en la participación de las mujeres en los acuerdos políticos, económicos y sociales, así como en los cambios de normas e identidades de género. Si bien existe una mayor proporción de estudios sobre estos resultados en relación con las intervenciones relacionadas con los cambios en la cultura institucional, es notable la falta de estudios de alta calidad sobre estos efectos. El volumen menor de estudios sobre intervenciones relacionadas con los cambios en las normas e identidades de género ha brindado más pruebas de la participación de las mujeres y los cambios en los usos y costumbres sociales; sin embargo, el número limitado de estudios de alta calidad es preocupante.

Análisis de las hipótesis de la TdC

Los estudios fueron codificados de acuerdo con si proporcionaban o no pruebas de los tres supuestos en los que se basa la TdC:

1. pruebas de la forma en que los factores contextuales podrían haber contribuido a los resultados que se le atribuyen a la(s) intervención(es)
2. si existe o no un elemento de las intervenciones combinadas o pruebas de la medida en qué éstas contribuyeron a los resultados observados
3. pruebas del impacto de la existencia de un circuito de retroalimentación positivo, por medio del cual se puede desarrollar aún más un clima de cambio que respalde la educación de las niñas y las jóvenes.

Si se analiza o no el contexto en los estudios analizados

Uno de los supuestos de la TdC es que un aspecto clave del entendimiento de las relaciones entre una intervención y su resultado estaba asociado con la comprensión de los matices contextuales. Sin embargo, en un número considerable de estudios, en particular los estudios cuantitativos (varios de los cuales fueron clasificados como de alta calidad), no se menciona el contexto.

Intervenciones para promover la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género

Cuadro A7.2: “Calidad” del estudio y si menciona o no los diferentes aspectos del contexto

Código	Fuerte	Medio	Débil
¿Se puede asociar el estudio con algún momento nacional clave?	15	35	12
¿Menciona el estudio el contexto de alguna característica que afecte la educación de las niñas y las jóvenes/la igualdad de género?	32	48	18
¿Menciona el estudio los aspectos de un clima de apoyo al cambio?	15	31	13
¿Menciona el estudio procesos institucionales complementarios?	14	22	11
¿Algún otro aspecto contextual que impida o apoye las intervenciones?	12	21	8

Cuadro A7.3: Metodología y si se mencionan o no diferentes aspectos contextuales

Código	Cuantitativo	Cualitativo	Métodos mixtos	Experimental	De observación	Evaluación del impacto
¿Se puede asociar el estudio con algún momento nacional clave?	22	22	8	6	2	8
¿Menciona el estudio alguna característica contextual que afecte la educación de las niñas y las jóvenes/ igualdad de género?	34	26	16	10	7	8
¿Menciona el estudio aspectos del clima de respaldo para el cambio?	13	20	12	2	3	5
¿Menciona el estudio procesos institucionales complementarios?	13	13	6	2	1	4
¿Algún otro aspecto contextual que impida o apoye las intervenciones?	17	11	7	2	1	2

De 73 estudios cuantitativos, únicamente en 34 se menciona alguna característica del contexto histórico, nacional o local que podría afectar la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género. Esto contrasta con los 39 estudios cualitativos, en 26 de los cuales se comenta el contexto. En menos de la mitad de los estudios experimentales se presta atención al contexto nacional o local. Únicamente en una pequeña minoría de los estudios cuantitativos (22/73) y de los estudios experimentales (6/26) se describen los momentos nacionales clave que tienen pertinencia para el estudio, mientras que en más de la mitad de los estudios cualitativos sí se describen (22/39). Los estudios cuantitativos, cualitativos, con metodología mixta y experimentales tienden todos a enfocarse concentradamente en las escuelas y apenas una minoría presta atención al clima de apoyo al cambio fuera de la escuela, a los procesos institucionales complementarios o a otros aspectos del proceso social que pudieran impedir o apoyar una intervención. De los 60 estudios clasificados como de alta calidad, en más de la mitad se menciona alguna característica contextual que afecta la educación de las niñas y las jóvenes o la igualdad de género, pero únicamente en una cuarta parte se menciona algún contexto político nacional o aspectos de un clima de apoyo al cambio o de procesos institucionales o sociales complementarios fuera de la escuela.

Cuadro A7.4: Tipos de intervención y si se toma en consideración o no el contexto

Código	Infraestructura / distribución de recursos	Política/ cultura institucional	Normas y participación
¿Se puede asociar el estudio con algún momento clave nacional?	24	38	24
¿Menciona el estudio alguna característica contextual que afecte la educación de las niñas y las jóvenes/la igualdad de género?	38	57	32
¿Menciona el estudio aspectos del clima de apoyo al cambio?	21	41	20
¿Menciona el estudio procesos institucionales complementarios?	18	28	19
¿Algún otro aspecto contextual que impida o apoye las intervenciones?	18	30	18

En este cuadro se indica que el contexto fue tomado en consideración en apenas poco más de la mitad de los estudios analizados que abordan las intervenciones relacionadas con la infraestructura y la distribución de recursos, pero únicamente en una tercera parte se analiza el contexto como una de las características relacionadas con el éxito o el fracaso de una intervención. Por lo general, en todas las intervenciones sobre políticas o cambio institucional, se describe el contexto, pero sólo en la mitad se toma en consideración si existe o no una relación causal entre el contexto y los cambios observados. Asimismo, en las intervenciones que abordan aspectos del cambio de normas y que tratan los procesos incluyentes, se tiende a prestar atención a la descripción del contexto, pero apenas en menos de la mitad se toma en consideración en qué medida el contexto podría explicar el éxito o el fracaso.

Si se identifica o no un circuito de retroalimentación positivo

Un tercer supuesto de la TdC es que la prueba del impacto en la educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género sería evidente a través de la existencia de un circuito de retroalimentación positivo. Por medio de dicho circuito, se lograría desarrollar más el clima de cambio en apoyo a la educación de las niñas y las jóvenes, lo cual mejoraría el contexto y se podrían promover iniciativas

Cuadro A7.4: Tipo de intervención y si es evidente o no la existencia de un circuito de retroalimentación positivo

Tipo de intervención	¿Pruebas de un circuito de retroalimentación positivo?
Infraestructura/distribución de recursos	12
Política/cultura institucional	18
Normas y participación	13

Los estudios asociados con los tres tipos de intervención mencionan un circuito de retroalimentación positivo: 12, en los estudios de las intervenciones que se centran en la infraestructura y los recursos; 18, en los estudios asociados con los cambios a las políticas y la cultura institucional; y 13, asociados con las intervenciones para cambiar las normas y la participación. Sin embargo, estos estudios constituyen proporciones ligeramente diferentes de los estudios analizados: poco menos de una sexta parte de las intervenciones sobre infraestructura y recursos; poco menos de una quinta parte de los que abordan intervenciones para cambiar la política y la cultura institucional; y casi una tercera parte de los estudios asociados con intervenciones relacionadas con cambios en las normas. Sin embargo, estas cifras son muy reducidas y resulta difícil sostener la hipótesis con este rango de pruebas. Es evidente que existe una brecha en los estudios en esta área, sin importar el tipo de intervención realizada.

La educación de las niñas y las jóvenes y la igualdad de género se terminó de imprimir en diciembre de 2015 en los talleres de Offset Santiago, ubicados en Río San Joaquín 436, Ampliación Granada, México, D.F. C.P. 11520. El tiraje consta de 1,000 ejemplares.

Este material ha sido subvencionado por el Departamento de Desarrollo Internacional del Gobierno del Reino Unido. Sin embargo, las opiniones expresadas no reflejan necesariamente las del Departamento de Desarrollo Internacional.

Este reporte fue diseñado en abril de 2014 por Philip Rose, EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institut of Education, University of London.

Imagen de portada © S. Nag, The Promise Foundation

La versión del análisis en español fue posible gracias a la valiosa contribución financiera de la Secretaría de Educación del Distrito Federal.